

DIFERENTES MANERAS DE CONOCER

Las experiencias recientes de la Escuela Intercultural
de Diplomacia Indígena

Ángela Santamaría
Pedro Rojas Oliveros

-Editores académicos-



SERES 

 **CEPI**
Centro de Estudios Políticos e Internacionales
Facultades de Ciencia Política y Gobierno
y de Relaciones Internacionales

 Universidad del Rosario
EDITORIAL



Universidad del
Rosario

DIFERENTES MANERAS DE CONOCER

Diferentes maneras de conocer: las experiencias recientes de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena / Editores académicos Ángela Santamaría y Pedro Rojas Oliveros. – Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales, Instituto Rosarista de Acción Social –SERES–, 2015.

ix, 345 páginas. – (Textos de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-738-617-2 (rústica)

ISBN: 978-958-738-618-9 (digital)

Indígenas / Indígenas de Colombia / Interculturalidad / Culturas indígenas / Indígenas – Educación / Ciencia política / Indígenas – Participación política / I. Título / II. Serie.

370.196

SCDD 20

Catalogación en la fuente – Universidad del Rosario. Biblioteca

DIFERENTES MANERAS DE CONOCER

Las experiencias recientes de la Escuela
Intercultural de Diplomacia Indígena

ÁNGELA SANTAMARÍA
PEDRO ROJAS OLIVEROS

-Editores académicos-



Universidad del
Rosario

Instituto Rosarista
de Acción Social
Rafael Arenas Ángel

COLECCIÓN
SERES

Textos de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales

- © Editorial Universidad del Rosario
- © Universidad del Rosario, Facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales, Instituto Rosarista de Acción Social –SERES–
- © Varios autores

Primera edición: Bogotá D.C., mayo de 2015

ISBN: 978-958-738-617-2 (rústica)

ISBN: 978-958-738-618-9 (digital)

Coordinación editorial: Editorial Universidad del Rosario
Corrección de estilo: Rodrigo Díaz Losada
Diseño de cubierta: Miguel Ramírez, Kilka DG
Diagramación: Precolombi EU-David Reyes
Impresión: Xpress. Estudio Gráfico y Digital S.A.

Editorial Universidad del Rosario
Carrera 7 N° 12B-41, oficina 501 • Teléfono 297 02 00
<http://editorial.urosario.edu.co>

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

Fecha de evaluación: 2 de septiembre de 2014
Fecha de aprobación: 14 de noviembre de 2014

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito de los editores.

Contenido

Alcances, retos y perspectivas de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: una introducción a nuestras experiencias recientes	1
<i>Pedro Rojas Oliveros</i>	
<i>Ángela del Pilar Santamaría</i>	
¿Quiénes son los indígenas? Redefinir la definición de la definición	11
<i>Bastien Bosa</i>	
La Mesa Permanente de Concertación y la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: apuntes para una interculturalidad crítica	37
<i>Rodrigo Alonso Barraza García</i>	

EXPERIENCIAS EN LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA

“Despertando a las Mujeres”. Mildred Patricia Montero.....	67
<i>Mildred Patricia Montero</i>	
<i>Yeshica Serrano Riobó</i>	
El aporte de las herramientas cuantitativas para el abordaje de problemáticas concretas en espacios interculturales. El análisis sistémico de variables.....	83
<i>Mónica Mendoza Molina</i>	

**EXPERIENCIAS CON
EL PUEBLO MUISCA EN BOSÁ**

Recordar colectivamente, hablar como pueblo	107
<i>Sandra Cobos</i>	
<i>Mauricio Fernández Castillo</i>	
<i>Pedro Rojas Oliveros</i>	
El Otro soy yo: notas sobre las prácticas educativas interculturales en perspectiva de participación política (no electoral)	131
<i>Pedro Rojas Oliveros</i>	
¿Territorio indígena o territorio urbano? Una mirada al problema del territorio y de la identidad indígena muisca en Bogotá a través de las experiencias de la EIDI con el Cabildo Muisca de Bosa.....	151
<i>Mauricio Fernández Castillo</i>	

**EXPERIENCIAS CON LOS PUEBLOS
INGA Y CAMËNTSÁ EN SAN FRANCISCO, PUTUMAYO**

Alexa, Janeth Carlosama Jacanamijoy	187
<i>Janeth Carlosama Jacanamijoy</i>	
<i>Ángela Santamaría</i>	
La emergencia del derecho al territorio de los pueblos camëntsá e inga en el caso de la construcción de la variante San Francisco-Mocoa.....	203
<i>Indi Iaku Sigindioy Chindoy</i>	
(Re) construyendo intercambios y (de) construyendo “prácticas coloniales de saber” en el Valle del Sibundoy.....	223
<i>Andrés Pardo</i>	
<i>Ángela Santamaría</i>	

**PERSPECTIVAS PARA LA ESCUELA INTERCULTURAL
DE DIPLOMACIA INDÍGENA**

Y su nombre significa: ¡tierra fértil!.....	253
<i>Dunen Kaneybia Muelas</i>	
Mujer wayúu, <i>Jiër</i> : tejedora de vida y de educación en la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena	267
<i>Mónica N. Acosta García</i>	
<i>María Camila Devia</i>	
<i>Elizabeth Pontón García</i>	
Las dos caras de la ablación genital femenina en la comunidad emberá chamí	299
<i>María Gabriela Moncada</i>	
Los nukak makú: las personas que provienen de abajo y viven ahora en este mundo.....	321
<i>Andrés Felipe Roperó Santiago</i>	

Alcances, retos y perspectivas de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: una introducción a nuestras experiencias recientes

Pedro Rojas Oliveros*
Ángela del Pilar Santamaría**

La educación si solo afirma lo negado tendería a reducir todo a la “transmisión de información” de cada una de las culturas. Reduce la educación a términos pedagógico-técnicos, es decir, la currícula. Pero si entiende que la afirmación de la identidad supone al mismo tiempo una recuperación de ella, es decir, esa recuperación supone también una creación, entonces, estamos en un movimiento complejo de la descolonización. No es solo afirmación sino es recuperación. En la recuperación también hay elementos de creación, por lo tanto se tiene que producir conocimiento propio desde la cultura. Todo esto en una dirección que permita salir de la civilización occidental moderna capitalista.

Jiovanny Samanamud Ávila (2012)

Como lo señala Samanamud Ávila (2012), la educación es un pilar fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva. En el caso de la relación entre los pueblos indígenas y la institucionalidad de la nación colombiana, la

* Investigador-profesor de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, estudiante de la Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: rojaso.pedro@gmail.com

** Directora del Doctorado en Estudios Políticos e Internacionales y de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, Universidad del Rosario. Correo electrónico: santamariaangela@yahoo.fr

educación ha sido una herramienta de corrección, de blanqueamiento, de proceso civilizatorio. La clasificación social heredada de la Colonia y mantenida, reproducida y sofisticada por el Estado, ha entendido la educación como posibilidad de conformar una identidad nacional, un nosotros, donde la diferencia es reducida al folclor, a la anécdota histórica y a la distinción fenotípica de los indígenas. La educación, como el vehículo en el que la identidad nacional hace diferentes paradas para *convertir prácticas otras* de construcción y socialización del conocimiento en características culturales menores, que deben supeditarse a una manera moderna (Estado-mercado-ciencia) de entender y afectar el mundo.

Una de las características fundacionales de esta manera de concebir el conocimiento en general y las prácticas educativas en particular, ha sido la imposición de la separación hombre/naturaleza y que "... la función del conocimiento es la de ejercer un control racional sobre la naturaleza" (Castro-Gómez, 2007: 82). Lo anterior es bastante obvio, pero no por ello menos importante. La relación holística de los pueblos con su territorio, entendido este más allá de cualquier lógica meramente espacial, es causa y consecuencia de la construcción del conocimiento, por no tener otro término a mano, propio. La fiscalización/corrección de esa relación, por tanto, no está sustentada en la posibilidad de interacción de conocimientos diversos, sino en la marcación respecto de lo legítimo-ilegítimo.

Para Castro-Gómez, la concepción moderna de la universidad se asienta en esa ecuación de legitimidad. Si bien las estructuras de oportunidad mencionadas con anterioridad han permitido la visibilización y el reconocimiento de grupos etnizados, la visión hegemónica (occidental) del conocimiento, "la hybris del punto cero", no solo sigue en su lugar privilegiado de enunciación, sino que tiene una manera de actuar respecto de otras visiones del mundo: "la hybris del punto cero es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista" (Castro-Gómez, 2007: 83). Para Castro-Gómez, esto se materializa en el modelo epistémico de las universidades, "no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas" (2007: 83). La rigurosidad de la partición del conocimiento por departamentos *expertos* en determinadas disciplinas, "materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás" (2007: 83).

Además de lo anterior, hay que situarnos en las dinámicas económicas y sus alcances en la lógica de la administración de la educación. La planetarización del punto de vista del capitalismo, hace que la universidad ya no se erija como un lugar, digamos, privilegiado para la producción de conocimientos. El conocimiento que hoy día se aprecia como hegemónico, ya no es el que está al servicio del Estado o, eufemísticamente, al servicio de los intereses nacionales. El saber hegemónico es el que se produce desde o en torno a la empresa transnacional. Por todo lo anterior, como formadores, hemos decidido plasmar en este libro experiencias, reflexiones y obstáculos encontrados después de casi una década de trabajo con los pueblos indígenas, en el desafío de interculturalizar la educación superior en Colombia. Como el lector podrá apreciar, la diversidad del equipo de formadores, de experiencias y formas de acercamiento en medio de la diversidad y especificidad de los pueblos, puede ser vista como una debilidad del libro. Por el contrario, hemos luchado contra la mera yuxtaposición de las experiencias, sin caer tampoco en la homogeneización de las voces de los autores y autoras. Todos y todas, pertenecemos a una misma escuela: la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), la cual tiene como principio la no homogeneización de las voces. Cada uno de nosotros y nosotras viene de un lugar del país diferente, tiene una relación con la educación específica, y sobre todo, tiene motivaciones propias en el trabajo colaborativo con los pueblos indígenas. Por ello, el lector disfrutará de aportes diversos, de un grupo en donde formadores más viejos comparten con jóvenes indígenas y no indígenas. En este escenario, retomamos las ideas de Paulo Freire, para quien la educación es un trabajo colaborativo y colectivo. Para ello, buscamos salirnos de la “educación bancaria” del educando y en este caso del lector. Queremos considerarlo no como “depósito” de nuestros discursos, teorías, etc... Es así como hemos intentado darles voz a las experiencias.

Otra de las características de este libro es explorar sobre una o muchas aproximaciones de interculturalidad (es) en nuestro trabajo. Por ello, para nosotros es muy importante, como equipo, haber contado con la participación de autores y autoras indígenas como Dunen Muelas, Iaku Sigindoy, Alexa Carlosama, Mildred Montero y Sandra Cobos. La mayoría, compañeras de pueblos indígenas diversos como el arhuaco, el muisca, el inga y el kankuamo participaron en esta polifonía de formas diferentes. Algunas de ellas a través de su vivencia, otras como autoras. También es para nosotros y nosotras fundamental el trabajo colaborativo, en donde nuestras subjetividades hablen, nuestros discursos como

mujeres cartageneras o bogotanas. Igualmente, los hombres del equipo, como cienagueros u ocañeros. También experimentamos una interculturalidad no solo por provenir de pueblos, regiones, sino también de otros países.

Como el lector podrá apreciarlo en el libro, la interseccionalidad como enfoque es también uno de nuestros derroteros. Esta visión ha sido marginalizada por visiones sobre la exclusión de grupos vulnerables de la educación superior como la feminista, la indigenista o los estudios sobre la raza. Desde los estudios indígenas, el tema de la mujer indígena y la educación superior, es muy poco abordado, ya que la mayoría de estos se centran en el estudio de la acción colectiva y los repertorios de las mujeres (Serrano, 2013; Ulloa, 2005). Por ello, son muy interesantes los estudios feministas críticos de la raza que retoman biografías, estudios de caso, y/o estudios literarios sobre historias de mujeres (Wing y Willis, 1999; Rabouin, 2000; Ken, 2008; Griffin, 1995). Estas son algunas de nuestras herramientas metodológicas para presentar un poco de nuestras vidas y las de las actrices y actores de este universo social. Siguiendo a P. Wade, partiremos de la categoría “indígena” desde una historia local específica: la de San Francisco en el Putumayo, Bosa, Nabusímake o Silvia, Cauca. Es para nosotros y nosotras vital darle carne a la visión oficial del “indígena”, la cual aparece como desencarnada y asexuada. Autores latinoamericanos como Arturo Escobar, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino han mostrado en sus trabajos cómo durante las últimas décadas los conflictos que enfrentan los nuevos movimientos sociales, los han llevado a imaginar y proponer prácticas que buscan democracias más radicales, que trasciendan el nivel formal institucional, a través de acciones colectivas que interpelen los sistemas políticos y constitucionales. La historia de estas comunidades y actores y actrices, en voz de los autores y autoras buscan mostrar un vínculo constitutivo entre cultura y política (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001).

Itinerario

Algunos artículos presentan reflexiones sobre un tema particular, como el uso de metodologías cuantitativas o el análisis de temáticas específicas como la participación política (no electoral) en aulas itinerantes de la EIDI en territorios indígenas como el arhuaco o el muisca. A través de la reconstrucción de una discusión metodológica o teórica, se exploran las grietas y las líneas de fuga por las cuales pensar prácticas pedagógicas interculturales.

Los textos no se entrelazan entre sí como un discurso lineal. Nuestro tejido, al ser colectivo, no es de “crochet”, sino una red diversa de aproximaciones que

trabajan conjuntamente. El texto de Rojas y Bosa pone, por ejemplo, sobre la mesa algunas consideraciones respecto de la identidad “indígena”, no para definirla, etiquetarla o describirla, sino para proponer, desde experiencias concretas, ciertas prácticas educativas “liberadoras” que contribuyan al dislocamiento de la “ecuación bancaria” y la definición de los sujetos. El educador debe cuestionar en un ejercicio de interculturalidad, y no reproducir, las habituales “prácticas de representación estereotipantes” que reducen a ciertos grupos humanos a una lista de rasgos físicos y características de comportamiento, renegando la complejidad histórica, las contradicciones y la posibilidad emancipadora de la redefinición identitaria (Hall, 2010: 432). En la parte introductoria del libro encontramos un acercamiento a un par de problematizaciones prácticas y conceptuales sobre el *quehacer* de la investigación social con pueblos indígenas en Colombia. En su texto “¿Quiénes son los indígenas? Redefinir la definición de la definición”, el profesor Bastien Bosa propone un análisis reflexivo sobre la construcción y el empleo de la categoría “indígena”, cruzando sus experiencias de trabajo con los pueblos originarios de Nueva Caledonia y su experiencia con la EIDI, participando como profesor, tallerista e investigador con diferentes pueblos de Colombia, en especial, con el pueblo arhuaco. El aporte de esta reflexión en las perspectivas de la EIDI adquiere una relevancia central, en tanto que una actividad reflexiva sobre la construcción de nuestros sujetos de estudio y trabajo colaborativo con los pueblos indígenas no debe perder, ni de su trayecto ni de su perspectiva, la necesidad política y académica de poner en tensión las categorías analíticas recurrentes, empleadas como verdades a puño, pero que a manera de fachada encubren un sesgo colonial que funge como frontera en la relación y colaboración con las comunidades.

La segunda parte de esta publicación recoge las experiencias de la EIDI en la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM), tanto con el pueblo kankuamo como con el arhuaco. El capítulo “Despertando a las mujeres’ Mildred Patricia Montero 1979-2013” hace una apuesta, desde la historia de vida de una lideresa indígena del pueblo kankuamo, a partir de la investigación que ha emprendido la EIDI en los procesos de mujeres indígenas lideresas en diversos procesos y contextos, en donde la educación ha desempeñado un papel importante en la transformación de las prácticas políticas y sociales en contextos locales. Vale la pena resaltar que si bien Mildred no participó de los procesos de formación realizados por la Escuela, este capítulo se realizó desde la investigación de mujeres indígenas que han superado condiciones de subordinación y violencia para participar en

distintos escenarios políticos locales, nacionales e internacionales. Asimismo, este capítulo quiere hacer un homenaje especial a esta mujer que, en circunstancias hasta ahora no aclaradas, perdió su vida cuando desempeñaba trabajos como lideresa coordinadora del área de Derechos Humanos de la Organización Indígena Kankuama. Mildred es en la actualidad un referente central en la lucha política de las mujeres indígenas de Colombia, ya que su carisma y liderazgo influyó en los distintos sectores de la movilización social por la defensa de los derechos de las mujeres a nivel nacional e internacional.

Contamos también con la participación del investigador mexicano Rodrigo Barraza, quien hizo su pasantía internacional en la EIDI y desempeñó un sobresaliente trabajo en nuestro grupo de investigación. Su mirada crítico-analítica y, si se quiere, “desde la barrera” con respecto al trabajo de la EIDI, se centra en un estudio que realiza sobre la Mesa Permanente de Concertación y su relación con los pueblos indígenas. La pregunta central del texto de Barraza recoge la reflexión que nos ocupa (ba) al principio de la introducción, esto es, la relación entre las organizaciones sociales étnicas y el Estado colombiano, ¿se trata de una institucionalización de la lucha social o de una manera de resistencia y de interlocución entre actores *legítimos*? La posibilidad de respuesta a este interrogante se construye a partir de un estudio desde el pensamiento decolonial y los roles de participación e incidencia de los actores involucrados en esa relación.

Como aparte final de las experiencias de la EIDI en la SNSM, Mónica Mendoza Molina realiza un análisis cuantitativo al detalle sobre la desnutrición infantil en Nabusímake, producto de su intervención como tallerista de la EIDI en los diplomados con el pueblo arhuaco. El texto no solo recoge las impresiones y conclusiones de la investigación de Mendoza, sino que rehace la manera en que durante el ejercicio del taller en Nabusímake, los arhuacos participaron activamente en la discusión, propuesta, identificación de actores y construcción de perspectivas respecto de esta urgente problemática.

La segunda parte del libro recoge, en primer lugar, la vida de una mujer inga, de una joven lideresa: Alexa Carlosama. Posteriormente, presentamos la experiencia del equipo de la Escuela en el Valle de Sibundoy, Alto Putumayo con el pueblo inga y kamentsa. A través de los textos de Andrés Pardo, Ángela Santamaría y Iaku Sigindoy, el lector podrá acceder a las principales problemáticas que enfrenta la gente del Valle, así como a la experiencia pedagógica desarrollada con los docentes, estudiantes y lideresas indígenas durante dos diplomados. El texto de Iaku Sigindoy es muy importante, pues analiza la problemática de la

construcción de obras de gran envergadura y la afectación para los pueblos de la región. Los dos textos dialogan muy bien entre ellos, y ofrecen una radiografía de problemáticas y estrategias desde lo educativo para profundizar en trabajos posteriores. Como lo hemos dicho a lo largo de esta introducción, se trata de textos muy diversos. Uno más teórico, otro más empírico. Es así como pensamos, se construye la interculturalidad, a través de ejercicios que articulen voces distintas de personas que trabajan en un mismo sentido, desde su subjetividad.

La tercera parte de esta publicación corresponde a la participación de la EIDI en espacios de reflexión académica y práctica con el pueblo muisca que habita en el barrio San Bernardino de la localidad de Bosa. Para la contextualización de esta experiencia, hemos abierto con la trayectoria de vida de la gobernadora muisca de Bosa, Sandra Cobos, quien desde su actividad como madre, líder social, política y cultural de su comunidad ha tenido una participación protagónica en el proceso de “recordación” que llevan a cabo de manera colectiva. El relato de la gobernadora se centra en la idea de “recordar lo que éramos y ponerlo en dialogo con lo que somos”, refiriéndose a lo que algunos estudios han referido como *retnización*, pero que desde esta experiencia concreta aporta una serie de cuestionamientos y tensiones respecto del imaginario mayoritario del pueblo muisca y su pervivencia en el tiempo.

Posteriormente, esta parte del libro está compuesta por dos capítulos escritos por Pedro Rojas y Mauricio Fernández. Pedro Rojas Oliveros intenta hacer un análisis reflexivo sobre su intervención como tallerista en el módulo de participación política y acción colectiva durante el diplomado realizado por la EIDI en el Cabildo Muisca de Bosa, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2013. La propuesta se centra en el ejercicio pedagógico de la EIDI y la posibilidad de activación de dispositivos de participación política a través de la construcción de una red de conocimientos como columna vertebral de las prácticas educativas. Mauricio Fernández presenta un diagnóstico de la situación de la población muisca en Bosa, en medio de la urbanización de la zona. Su aproximación desde la Ciencia Política es muy interesante, ya que los trabajos existentes sobre este proceso se han centrado en la dimensión cultural y antropológica. El autor presenta, desde la problemática de la territorialidad muisca en Bogotá, un análisis sobre la pérdida del territorio ancestral, debido a los procesos de expansión y urbanización. Con base en el análisis de estos fenómenos, Fernández estudia las características principales de las comunidades e individuos indígenas presentes en las ciudades y los retos que enfrentan las

instituciones oficiales en materia de desarrollar políticas de reconocimiento con base en modelos de planificación indígena.

La parte final de esta publicación está construida, en gran medida, por los integrantes del semillero de investigación-acción participativa de la Escuela. El trabajo de la EIDI se desarrolla en diferentes frentes, uno de ellos es el proceso formativo en investigación social de los alumnos y las alumnas de las facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario. Por medio de su activa colaboración en todas las aristas de la EIDI, desde la realización de trabajos de grado hasta la coordinación de los talleres y diplomados, los estudiantes participantes del semillero se convierten en un impulso vital para la Escuela, que ha tenido como intención primaria la formación de investigadores y docentes con perspectiva de interculturalidad y diálogo de saberes.

Como aporte primario del aparte, encontramos una interesante propuesta elaborada por Dunen Muelas, estudiante del programa de Derecho y perteneciente al pueblo arhuaco. Su texto, de acento autobiográfico y reflexivo respecto de su rol como mujer y participante activa de la EIDI, hace visible una manera interesante de concebir el ejercicio propuesto por la Escuela y sienta las bases de que la interculturalidad no es un punto de llegada, sino una construcción diaria y consciente. Una manera de interpretar el mundo.

A posteriori, en un interesante ejercicio colectivo, la doctorante Mónica Acosta, María Camila Devia y Elizabeth Pontón realizan un trabajo con las mujeres wayúus. El capítulo se divide en dos partes: en la primera, con el objetivo particular de reconocer el contexto político, social y organizativo, siendo la mujer wayúu la parte central del pueblo, aspecto que la EIDI deberá afrontar como primer reto, hacemos referencia a la organización del pueblo wayúu, y en la segunda, centraremos nuestro análisis en el derecho propio wayúu, como el segundo reto que afrontará la EIDI en el proyecto pedagógico, trabajando conjuntamente con las autoridades tradicionales, mujeres y hombres wayúus, para que a través del proceso, se genere un diálogo intercultural donde se fortalezcan los conocimientos propios y se abran espacios de participación académica que nos permitan acercarnos a las necesidades de la comunidad desde una perspectiva investigativa.

A través del resultado de su trabajo de grado, la internacionalista María Gabriela Moncada muestra la tensión suscitada en “Las dos caras de la ablación genital femenina en la comunidad embera chamí”. Este se ha convertido, en los

últimos años, en uno de los temas más mediatizados con respecto a los pueblos indígenas en Colombia, activando una serie de prejuicios e intervenciones *sin conocimiento de causa*, incluso logrando una importante incidencia en la agenda internacional de diferentes organizaciones y organismos asociados a la defensa de los derechos humanos en general y los derechos de las mujeres en particular. El trabajo de Moncada es muy juicioso, en tanto que recoge una secuencia de perspectivas con respecto a este tema, mostrando sus alcances, limitaciones y perspectivas.

Por último, en su texto “Los nukak maku: las personas que provienen de abajo y ahora viven en este mundo”, Felipe Ropero Santiago realiza un estudio prospectivo con respecto al trabajo de la EIDI con el pueblo nukak. La reciente visibilización del pueblo nukak incide en un panorama complejo para una comunidad objeto de violencias físicas y estructurales por parte de ejércitos mercenarios, paramilitares, guerrillas y, por supuesto, el Estado. La reconstrucción antropológica realizada por Ropero es un insumo vital para la apertura de oportunidades en los espacios académicos y de toma de decisiones para el pueblo nukak. A ciencia cierta, no es muy rica la literatura especializada en la situación histórica y reciente de la comunidad, por tanto, el esfuerzo de este texto consiste en el rastreo de fuentes y la propuesta para el desarrollo de actividades de la EIDI con el pueblo nukak.

Finalmente...

El texto que presentamos a ustedes, queridos lectores, no solo recoge el producto de algo más de un año de intenso trabajo de la Escuela Intercultural, estas páginas también intentan mostrar los sentimientos, emociones, propuestas, luchas, limitaciones, errores y energías que ese periodo de tiempo ha traído como enseñanza.

Nuestra apuesta académica, laboral y política tiene su punto cero en la confianza en la interculturalidad. La interculturalidad como posibilidad de relacionamiento respetuoso, sí, pero ante todo consciente, de diferentes maneras de conocer, de vivir, de resolver desde la cotidianidad, las injusticias que afectan a la mayoría de los y las colombianas. Confiamos en la educación, en su ejercicio, pero sobre todo en su problematización y reinención, en la necesidad de construir un conocimiento más humano, donde los discursos y sus categorías no sirvan como mera legitimidad disciplinaria, sino como mecanismo de construcción. Construir un mundo donde quepan todos los mundos, con sus tensiones, antagonismos, disputas y competencias.

Bibliografía

- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar-Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Gros, C. (1997). “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”. En: *Antropología en la Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Samanamud Ávila, J. (2012). “Bolivia: Descolonización, interculturalidad y educación”. En: *Revista Diversidades*, n.º 4, “La descolonización inconclusa”. Quito: Alai.
- Segato R. (2007). “Identidades políticas/Alternativas históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En: R. Segato, *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

¿Quiénes son los indígenas? Redefinir la definición de la definición

Bastien Bosa*

¿Quiénes son los indígenas? Esta pregunta es muy difícil de contestar y ha generado varias polémicas. Tanto dentro de los mundos indígenas como dentro de los no indígenas, no existe un acuerdo sobre quiénes pueden o deben ser incluidos legítimamente en la categoría.¹ Estos desacuerdos tienen consecuencias profundas sobre la vida de las personas ya que no se relacionan solamente con sentimientos personales, sino también con cuestiones de poder, derechos y acceso a recursos. El presente escrito no pretende ofrecer una respuesta definitiva a esta pregunta, sino más bien resaltar el hecho de que la manera de contestar depende en gran parte del tipo de definición adoptada. En este sentido, me parece necesario —antes de cualquier intento para formular una respuesta definitiva— desarrollar una reflexión sobre la operación misma de la definición.

Si bien es legítimo reflexionar sobre el alcance y las limitaciones del concepto de “indígena”, es importante tener en cuenta que, según el modo de definición adoptado, los términos del debate pueden variar considerablemente. Mostraremos en particular que se pueden distinguir —tanto en la vida cotidiana como en los mundos académicos— tres grandes “definiciones de la definición”, que tienen implicaciones grandes para nuestra comprensión de la realidad social. El modo de definición más clásico busca identificar una o varias características

* Antropólogo, Ph.D., Grupo ESI, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario. Correo electrónico: bastien.bosa@urosario.edu.co

¹ Para un panorama general del continente en relación con estas cuestiones, cfr. Forte (2013); también Beteille (1998) y Bowen (2000).

necesarias y suficientes para discriminar de manera muy clara entre los indígenas y los otros, busca circunscribir lo “indígena” como una categoría estable, enmarcada dentro de límites claramente establecidos. El segundo modelo —que se basa en la idea de un prototipo— no encierra lo “indígena” dentro de una serie de rasgos necesarios y suficientes, pero establece una escala de tipicidad.

Finalmente, el tercer modo de definición —basado en la imagen de los aires de familia— insiste en la idea de las semejanzas parciales, reconociendo la imposibilidad de encajar definitivamente a lo indígena. Si bien existen similitudes patentes entre los grupos indígenas, no se puede identificar un rasgo o una serie de rasgos que serían compartidos entre todos.

Los indígenas “aristotélicos”

El modo más clásico de definición —heredado de Platón y Aristóteles— se basa en realidad en dos formas distintas para definir una clase específica de personas (en nuestro caso, los “indígenas”).

Una característica única y común

En el primer caso, la definición se basa en la existencia de una característica única y común compartida por todas las instancias correspondientes a un concepto. Se trata, en nuestro caso de interés, de encontrar un criterio que podría reflejar la naturaleza esencial de “pueblos indígenas”, con independencia de los casos específicos. A continuación presentamos cinco de los criterios que han sido movilizados más comúnmente para definir lo indígena.

La “sangre”

Un primer criterio utilizado para definir lo indígena es el de la “raza” o de la “descendencia”. Este permite identificar a los grupos indígenas como una parte específica de la humanidad, basándose en características “biológicas”. Este énfasis en las diferencias físicas entre los grupos humanos ha tenido una importancia particular en el marco del imperialismo y del colonialismo europeo. Si estas ideologías raciales han sido cuestionadas y parecen haber perdido su fuerza durante el siglo xx, el criterio de la “sangre” no ha desaparecido del todo. La importancia de la genética, en particular, ha permitido volver a pensar lo indígena como ligado a características biológicas. La importancia de las pruebas de ADN para demostrar su “ancestralidad” —frente a los Estados o a las mismas

comunidades— es en este contexto muy reveladora de la biologización y de la cuantificación de lo indígena.

Si, en el caso colombiano, no se han dado casos de utilización de estas pruebas, la apariencia “fenotípica” sigue jugando un papel muy importante para la identificación de las personas (muchas se ven cuestionadas porque no se “ven” lo suficientemente “indígenas”). Y, de manera general, el vocabulario de la “raza” solamente ha sido “eufemizado” y reemplazado por el de la “descendencia”: de manera general, son considerados y se consideran como indígenas los “descendientes” de los “primeros habitantes” de una región determinada (es decir, los “descendientes” de los que habían sido clasificados como “indígenas” —o como “indios”— por los colonizadores).²

Esta definición “biológica” de lo indígena es inoportuna, por muchas razones. Más allá del problema ético insuperable asociado a las categorizaciones raciales de las personas, se pueden resaltar dos dificultades principales. La primera es que este modo de definiciones es generalmente inaplicable, puesto que es imposible determinar de manera precisa el “origen biológico” de una persona particular. Sería absurdo, desde el punto de vista de la biología, buscar una “sangre” específicamente “indígena”, y los procesos de asignación racial siempre son ambiguos.

La segunda, más profunda, cuestiona la pertinencia de una definición de lo indígena basada en el origen biológico, ya que este último no dice nada en sí mismo de la persona. Una persona puede tener —en el conjunto de sus antepasados— varios miembros de un grupo dado (o incluso todos) sin pertenecer ella misma a este grupo.³ En este sentido, la cuestión del mestizaje es tan importante como engañosa, ya que deja pensar que puede existir una relación entre los atributos biológicos y las características socioculturales de las personas. En realidad, es imposible predecir los resultados “sociales” de los procesos de mestizaje. En el caso colombiano, por ejemplo, se han dado configuraciones muy diversas. En algunos casos, el mestizaje “biológico” ha producido un mestizaje “social”: niños cuyos padres pertenecían a grupos diferentes se han visto clasificados en una

² Se podría argumentar que es problemático asimilar el vocabulario de la “raza” y el de la “descendencia”, ya que este último se basa no solo en criterios biológicos (la “sangre”), sino que además incluye una dimensión jurídica (el “nombre”) y social (la “vida cotidiana”). Sin embargo, en la práctica, el criterio de la “sangre” sigue siendo a menudo el que predomina.

³ Es decir, sin reconocerse y sin ser reconocida como miembro de este grupo (cfr. Bosa, 2009).

nueva categoría (como la categoría genérica de *mestizo* o las múltiples categorías específicas propias del sistema de castas), que reflejaba el carácter supuestamente “mezclado” de sus ascendientes.

En otros casos, los niños se han inscrito solamente en el grupo de uno de sus padres. Es así que las pertenencias “indígenas” o “blancas” podían seguir estables incluso en un contexto de mestizaje.⁴ Muchas de las personas que tienen algunos antepasados que vivían ya en el continente antes de la llegada de los colonizadores europeos se consideran hoy como “blancas”, y, de manera recíproca, muchas de las personas que se consideran hoy como “indígenas” tienen, en el conjunto de sus ancestros, algunos de estos colonos.

En los ejercicios de “genealogía” que hemos realizados en el marco de la Escuela de Diplomacia Indígena (EDI), en todas las regiones donde se han llevado a cabo —Putumayo, Sierra Nevada de Santa Marta, Bosa— lo que distingue a aquellos que se consideran y son considerados “indígenas”, y los vecinos no indígenas, no tiene mucho que ver con el origen geográfico/biológico de sus ancestros, sino con procesos históricos y sociales. En este sentido, el criterio de la “sangre” es a la vez inaplicable y peligroso, y la noción de “raza” nunca puede ser aceptada como una categoría no problemática y autoevidente.⁵

La “cultura”

Frente a las múltiples dificultades que surgen de las definiciones basadas en criterios raciales o biológicos, otras personas —burócratas, investigadores, activistas, miembros de las comunidades, etc.— prefieren utilizar a la “cultura” como el criterio central para definir lo indígena. En esta lógica, la existencia de formas de vida específicas o de creencias particulares —diversamente llamadas, según los lugares y las épocas, como “ancestrales”, “tribales”, “primitivas”, etc.— aparece como el sustento principal de la “indigeneidad”. Esta insistencia en unas “especificidades culturales” que permiten resaltar la singularidad de los estilos de vida

⁴ Para ilustrar este punto, el artista cherokee Jimmy Durham indicaba de manera irónica: “Yo digo que soy varón pero uno solo de mis padres es varón” (citado en Forte, 2013).

⁵ Es importante señalar que este carácter incierto y construido de las categorías “raciales” no está ligado únicamente a la cuestión del mestizaje. Incluso en el caso hipotético de un grupo racial *sin mestizaje*, sería dudoso hablar de “pureza biológica”, ya que la misma categoría, necesariamente, habría sido *construida* social e históricamente. Personas cuyos ancestros pertenecían todos a la categoría “indio” pueden, por ejemplo, no considerarse ellas mismas “indígenas”, mientras que personas que tienen varios ancestros “no indígenas” pueden claramente inscribirse dentro del mundo indígena (cfr. De la Cadena, 2000).

de ciertas poblaciones tiene la ventaja de evitar las trampas de la biologización. Sin embargo, esta definición trae también consigo muchas dificultades.

A un nivel muy general, la cuestión de los criterios que se utilizan para determinar si una “cultura” particular debe ser considerada como “indígena” es sumamente problemática. La mayoría de los grupos humanos tienen una lengua propia, estilos de vida o prácticas singulares, instituciones y formas de resolver los conflictos específicas, ceremonias particulares, etc... En este contexto, el hecho de categorizar —o no— a las prácticas de algunos grupos como “indígenas” implica cierta arbitrariedad. Pueden existir, por ejemplo, diferencias sustantivas entre las prácticas y formas de vida de grupos que, sin embargo, se consideran todos “indígenas”. Y estas diferencias no se explican únicamente, como lo veremos después, por la diversidad de las historias coloniales y poscoloniales, sino también por la diversidad de las situaciones que podríamos llamar precoloniales.

Para retomar el ejemplo de los grupos que participaron en la EDI, existían diferencias obvias entre los modos de vida de los habitantes del actual Putumayo, de los grupos de la Sierra Nevada de Santa Marta, o de las poblaciones que vivían en la región del actual Bogotá. De manera recíproca, se pueden encontrar semejanzas importantes entre las formas de vida de algunos grupos llamados “indígenas” y las de otros que no han sido considerados o que no se consideran así (como en el caso de algunas comunidades campesinas que viven en la cercanía de poblaciones indígenas).⁶ Finalmente, no existen diferencias fuertes únicamente *entre* los distintos grupos, sino también *dentro* de estos grupos. Tanto en el caso del Valle de Sibundoy, como en el caso del Valle de Nabusimake, es evidente, por ejemplo, que la presencia misionera ha producido diferencias importantes dentro de los mundos *kamensta* y *arhuaco*. En todos los casos, sería ilusorio pensar que la categoría “indígena” puede agrupar personas basándose únicamente en sus afinidades mutuas desde un punto de vista cultural.

Finalmente, es importante anotar que existe cierta continuidad entre las definiciones raciales y culturales.⁷ El concepto de cultura (y sus derivados, como la noción de identidad, etc.) conduce a menudo a nuevas formas de esencialización, retomando en un registro nuevo muchos de los supuestos asociados a la idea de raza. De la misma manera que la definición biológica exigía implícitamente una pureza racial, la definición de lo indígena por la cultura pasa a menudo por la

⁶ Cfr. Hutchins y Wilson (2010: xxiv).

⁷ Cfr. De La Cadena (2000) sobre la idea de “racismo sin razas”.

idea de “pureza cultural”. En este contexto, el uso de la “cultura” como criterio para definir a lo indígena produce a menudo formas arbitrarias de exclusión, basadas en el exotismo del sentido común culturalista.

En esta lógica, los grupos indígenas se encuentran “excluidos de la historia”, ya que su característica principal —la “ancestralidad”— les impide todo cambio. Los usos académicos o profanos de este tipo de definición conducen, por ejemplo, a la exclusión y a la deslegitimación de las personas indígenas que, por una razón u otra, no hablan una lengua “nativa”, que no llevan el traje “tradicional” o que se han convertido a religiones pensadas como “no indígenas”. Esta situación es evidente en el caso de los grupos indígenas urbanos, como por ejemplo los muiscas de Bosa. Para ser reconocidos como “verdaderos indígenas”, tienen que conformarse con una imagen a menudo estereotipada y fija de lo “primitivo” o de lo “ancestral”, en desfase con su historia y sus “formas de vida” específicas.⁸ Y lo mismo sucede con ciertos sectores de grupos indígenas: el caso de los arhuacos y de los kamentsas que han pasado por los procesos de evangelización de los misioneros capuchinos.

La “historia”

Para superar estos problemas ligados a las aproximaciones culturalistas, un tercer criterio general pretende definir lo indígena a partir de la historia. Lo que constituye la especificidad indígena en esta lógica es el hecho de compartir una historia común, marcada por la desposesión. Este uso de criterios históricos para elaborar la definición puede aparecer mucho más satisfactorio. Sin embargo, como en el caso del criterio “cultural”, no es fácil encontrar una historia común entre los diversos grupos relacionados de una manera u otra con lo “indígena”. La forma más común de inscribir las experiencias indígenas en la historia se refiere al

⁸ “*A mythical super Indian*”, escribía Vine Deloria Jr (1969). Estas formas de esencialización existen a la vez a manera de denigración como de exaltación. La confusión frecuente entre las categorías de “indígena” y de “primitivo” constituye un reto complejo para los investigadores. El solo hecho de utilizar la categoría “indígena” puede contribuir a fortalecer la gran división de la humanidad entre lo “moderno” y lo “tradicional” (la cual constituye una reanudación de la oposición entre “salvajes” y “civilizados”). Al mismo tiempo, rechazar la categoría produce un riesgo simétrico de negación de las experiencias específicas que han caracterizado a algunos grupos humanos. La situación es más delicada aún, ya que los defensores de la causa indígena —indígenas o no— utilizan formas de “autoexotización” para promover su causa. Acerca de los estereotipos que presentan a los indígenas como “inherentemente ligados a la naturaleza”, cfr. Ulloa (2004) sobre la figura del “nativo ecológico”.

marco de las dinámicas imperiales y coloniales asociadas a la expansión europea hacia América, Asia, África y Oceanía desde finales del siglo xv.

En este contexto, el término “indígena”⁹ —forjado por los Estados imperiales europeos para institucionalizar la diferencia con las poblaciones locales— se entiende en el marco de una relación particular de dominación y diferenciación —la relación colonial—, en la cual los “nativos” no fueron definidos únicamente a partir de la anterioridad de su ocupación territorial, sino también a partir su posición subordinada y racializada frente a los colonizadores. Sin embargo, el establecimiento de un vínculo automático entre los indígenas y la condición de colonizado —inseparablemente dominado y diferente— se puede cuestionar, por diversas razones.

Primero, podemos recordar que las experiencias coloniales vividas por los pueblos indígenas fueron muy distintas entre sí. Si se puede identificar un proceso imperialista global, sus efectos en varios contextos locales han sido muy diferenciados. Una primera diferencia tiene que ver con la duración/antigüedad del proceso de colonización. Mientras que algunos grupos han sido insertados en lógicas imperiales desde hace varios siglos, otros han entrado en contacto con el mundo dominante solo recientemente. En el caso de Colombia, por ejemplo, se puede diferenciar la situación de los grupos que han tenido que enfrentar la presencia española desde el siglo xv (como los muiscas o los pastos) y la de los que, por diversas razones, pudieron “escapar” durante varios siglos a la colonización (como en el caso de los arhuacos y de los kamentsas, que pudieron mantener una autonomía significativa en su territorio hasta el final del siglo xix).

Esta diversidad de los procesos coloniales se ve también reflejada en las múltiples situaciones demográficas. Si bien los indígenas colombianos representan, al nivel nacional, una hiperminoría en el Estado-nación que los incorpora (apenas

⁹ Es importante tener en cuenta que varias palabras interrelacionadas han nacido del encuentro colonial: naturales, nativos, indígenas, aborígenes, indios, autóctonos, etc. (de las cuales se pueden encontrar equivalentes en inglés —*native, indian, aboriginal, indigenous, etc.*— y en francés —*naturels, natifs, indigènes, aborigènes, indiens, autochtones*—). Si estos diferentes términos aparecen a veces como sinónimos, no son intercambiables. En particular porque sus significados y sus connotaciones varían mucho en función de los contextos históricos y nacionales. Algunas palabras que estaban de moda en una época han desaparecido. De la misma manera, la misma palabra puede aparecer como respetuosa en un contexto y ofensiva en otro. Así, mientras que el término *native* hoy es aceptado como relativamente “neutral” en Norteamérica, en Australia es la categoría *indigenous* la más comúnmente usada. En el contexto francés, el término *autochtones* aparece hoy como el más aceptable, mientras que la categoría *indigène* tiene una connotación muy despectiva (sin embargo, ha sido reapropiada por algunos sectores de la sociedad a manera de inversión del estigma).

el 3% de la población se considera indígena), existen diferencias importantes a nivel local. En este sentido, se puede resaltar la situación de los grupos que ocupan una posición de mayoría (o incluso de ultramayoritaria) a nivel local. Es el caso, por ejemplo, de los grupos que han sido encerrados dentro de reservas después de la pérdida de su territorio (como los misaks en el Cauca), pero también de los que han encontrado refugio en zonas remotas y poco codiciadas por los colonizadores (por ejemplo, en regiones montañosas de difícil acceso, como la Sierra Nevada de Santa Marta).

Su situación es obviamente muy distinta en comparación con la de los indígenas que se encuentran en situación minoritaria, tanto a nivel nacional como a nivel local. Es el caso de los grupos muiscas cerca de Bogotá, los cuales —con la disolución de los resguardos— siguieron viviendo en los territorios usurpados por los colonizadores, ocupando por lo general las posiciones más subordinadas dentro de la nueva economía colonial.

La heterogeneidad de la situación de los grupos indígenas se relaciona también con la diversidad en la formas de dominación o de intrusión implementadas por los Estados coloniales. Dejando aparte los intentos —exitosos o no— para exterminar a las poblaciones autóctonas, se pueden distinguir diversas modalidades de intervención colonial, articuladas en torno a una doble tensión entre, por un lado, asimilación y segregación y, por el otro, dominación y autonomía. Algunos grupos indígenas fueron sometidos a fuerzas muy poderosas de asimilación.

En el caso de los arhuacos y de los kamentsas, fueron desarrolladas políticas explícitamente asimilacionistas, desde el final del siglo XIX, por grupos misioneros, encargados por el Estado colombiano de eliminar las diferencias culturales, a través de procesos forzados de escolarización o evangelización (en el marco de los mal llamados “orfelinatos” que pretendían romper los lazos entre los niños indígenas y sus comunidades). En el caso de los muiscas de Bosa, la “asimilación” aparecía como el resultado de la invasión y de los acaparamientos de tierras por parte los colonizadores, que produjeron la dislocación y la dispersión forzada de muchos miembros del grupo. Es así como muchos grupos indígenas colombianos han tenido que enfrentar la desaparición —parcial o total— de sus lenguas y prácticas específicas.¹⁰

¹⁰ No podemos olvidar, en este contexto, que la relación con los Estados imperiales europeos ha sido marcada, desde el punto de vista de las comunidades indígenas, por un genocidio. Es importante resaltar, sin embargo, que la pérdida de los idiomas o de la autonomía no siempre implicó la desaparición

Pero no todas las situaciones coloniales se caracterizaban por esta lógica “asimilacionista”. En muchas otras configuraciones, los grupos indígenas disponían de una autonomía grande, tanto desde el punto de vista de sus instituciones políticas y jurídicas como desde sus formas de vida. De nuevo, varias configuraciones se pueden encontrar en el caso colombiano. Por un lado, el Estado ha desarrollado políticas de segregación estricta y de encerramiento espacial, en particular a través del establecimiento, durante el periodo colonial, de resguardos y pueblos de indios claramente delimitados que, intencionalmente o no, sirvieron de protección para varios grupos indígenas contra la intrusión de los colonizadores (a pesar del contexto evidente de dominación). En otros casos, esta situación era más la consecuencia de las carencias del Estado colombiano.

De poco sirve proclamar su soberanía sobre un territorio dado (y afirmar su deseo de “asimilar” a las poblaciones bajo su control), si no se puede implementar un control efectivo de este territorio a través de una poderosa burocracia. En el caso de la Sierra Nevada o del Putumuyo, es evidente que tanto los kamentsas como los arhuacos disponían de márgenes de autonomía importantes, que les permitieron, por ejemplo, seguir hablando sus lenguas y definir de manera autónoma sus asuntos internos.

Del mismo modo, se puede resaltar la existencia de diferencias significativas en cuanto a la situación jurídica de los grupos indígenas. Dentro de Colombia, por ejemplo, existieron diferencias importantes entre los grupos que, desde la Colonia, fueron identificados oficialmente (y que fueron, por lo general, encerrados en resguardos) y aquellos cuya existencia diferenciada no era reconocida.

Frente a tal diversidad, parece difícil aceptar la “historia” como un criterio pertinente para definir lo indígena: la heterogeneidad de las experiencias coloniales obligaría a reunir dentro de una misma categoría a personas y grupos muy diferentes entre sí. Además, podemos resaltar la existencia de un problema político asociado a esta definición “histórica”. El hecho de definir lo “indígena” a partir de una historia colonial específica tiene sentido; después de todo, el término “indígena” ha sido impuesto desde afuera y refleja el punto de vista

de los grupos como tales. De la misma manera, muchas personas que se han convertido al cristianismo continuaron pensándose a sí mismos y siendo pensados como “indígenas” (cfr. Rozo, 2011).

del colonizador.¹¹ Sin embargo, esta definición refleja, inevitablemente, una perspectiva miserabilista que se centra en la condición dominada de los pueblos indígenas.

De manera paradójica, la definición de lo indígena en función de una experiencia específica de la colonización puede dejar por fuera a los grupos que pudieron mantener una independencia de los poderes imperiales y para los cuales la experiencia de la colonización no fue fundamental. En el caso de los grupos que fueron sometidos a procesos coloniales, la definición tiende a reducir toda su condición al impacto de la invasión (como si todas las formas de autonomía hubiesen sido destruidas).

La condición indígena en contextos poscoloniales

Habida cuenta de las dificultades de una definición de lo indígena basada en una historia del colonialismo y del imperialismo, otros prefieren insistir en la situación actual de los pueblos indígenas. En este contexto, el término “indígena” se usa para describir la situación de los antiguos colonizados —o “nativos”— que no han podido tomar el control de las estructuras estatales para administrar su propio territorio. Sin embargo, esta construcción de la categoría “indígena” que busca incluir a los grupos que reivindican una soberanía, pero que, por diversas razones (demográficas, políticas, históricas, etc.) no pudieron acceder a la independencia, produce a su vez varias exclusiones. Existe una diversidad tal entre los grupos que se encuentran en la posición de minorías “encapsuladas” dentro de Estados-naciones que, de nuevo, se puede cuestionar la validez de la definición.

En primer lugar, existen diferencias importantes en relación con las formas contemporáneas de integración y participación política indígena. Los diferentes grupos que se han involucrado en la EDI han logrado acceder, por lo general, a distintos espacios de participación y, de una forma u otra, influyen en la vida política. Sin embargo, las situaciones son muy distintas. Si todos han obtenido el reconocimiento, en el marco de políticas “multiculturales”, de autoridades propias, que disponen de prerrogativas políticas o incluso jurídicas, es difícil comparar la situación de los arhuacos, que se encargan de la administración de un territorio reconocido como propio, con la de los ingas y de los kamentsas que tienen que compartir el territorio de su resguardo con colonos, y con la de

¹¹ Precisamente, la paradoja, en el caso de la “indigeneidad” es que los indígenas no se llamaban a sí mismos “indígenas”, ya que se trata de una categoría impuesta por el proceso de colonización.

los muiscas, que constituyen una minoría en un territorio urbano, en el cual tienden a ser invizibilizados.

Para muchos otros grupos indígenas, la autodeterminación aparece como sueño vano: siguen viviendo al margen de la sociedad dominante, bajo la dominación de los colonos y excluidos de cualquier forma de representación más o menos oficial. Los muiscas de Sesquilé, por ejemplo, no han tenido sino un reconocimiento muy limitado de su autonomía.

Por otra parte, existen diferencias en las dinámicas de representación a nivel regional o nacional. En Colombia existen diversas instituciones específicas — administrativas o políticas— que pretenden ofrecer un espacio para fomentar la participación de las comunidades indígenas y permitir que sus demandas frente al Estado se articulen. Es el caso, por ejemplo, de las llamadas “organizaciones macros” (ONIC), o de la circunscripción especial. Sin embargo, se sabe muy bien que los grados de apropiación según los grupos indígenas son muy diferentes. Si bien la Organización Nacional Indígena de Colombia pretende representar a todos los indígenas del país, los grados de participación de las comunidades en esta organización son muy distintos.

Del mismo modo, si algunos grupos han logrado tener una incidencia política por fuera de los esquemas de representación específicamente reservados a los indígenas, existen muchas desigualdades a este respecto. Aunque algunos han obtenido cargos electivos abiertos a todos (la arhuaca Ati Quigua como concejal en Bogotá, el misak Floro Tunubalá como gobernador del Cauca, etc.), o han sido nombrados en algunas instituciones políticas dominantes (Gabriel Muyuy en la Presidencia de la República, la arhuaca Luz Elena Izquierdo en el Ministerio del Interior, etc.), los escenarios de representación dominantes siguen cerrados para la mayoría de los grupos indígenas. Volveremos sobre este punto. Esta situación conlleva el riesgo de considerar como indígenas únicamente a los que, a través de una movilización política específica, han sido oficialmente reconocidos como tales, dejando de lado los grupos que no han tenido tal reconocimiento, o que no han participado de manera activa en las instancias oficiales.

De la misma manera, existe una gran heterogeneidad en cuanto a las situaciones económicas en las cuales se encuentran los grupos indígenas. Si bien todos los indígenas tienen en común el ocupar una posición generalmente dominada, la experiencia de dominación difiere de una situación a otra, en particular porque las comunidades más conectadas con organizaciones nacionales o internacionales pueden tener oportunidades a los cuales otros no pueden acceder.

Para dar un ejemplo, mientras que algunas comunidades han sido totalmente excluidas del acceso a la educación superior, otras han podido enviar algunos de sus jóvenes a diversas universidades (a través de políticas de becas ofrecidas por el Gobierno o por las universidades). Pero el hecho de ser insertados en diversas redes nacionales o internacionales puede implicar grandes riesgos de dependencia; en muchas partes del mundo, los grupos indígenas dependen de manera casi exclusiva de los subsidios del gobierno (o de las regalías mineras) para garantizar su supervivencia económica.

El problema de la tierra es fundamental para entender esta diversidad de condiciones económicas. La situación es bien diferente entre los grupos que han logrado recuperar el control de territorios propios (como los grupos indígenas de la SNSM, quienes tienen un control exclusivo de una parte del territorio ubicado dentro de la “línea negra”), los que solo han recibido un reconocimiento territorial parcial (como los kamentsas en el Valle del Sinbunday) y los que siguen viviendo en tierras cuya propiedad colectiva no es reconocida (como los muiscas de Bosa). Mientras que algunos pueden tomar decisiones importantes para su destino colectivo, otros viven en una situación de dependencia y marginalidad.

De nuevo, la definición a partir de un criterio único —aquí el encapsulamiento poscolonial— conduce a reunir dentro de la categoría a personas y grupos cuyas experiencias y situaciones son muy diferentes entre sí.

El sentido de pertenencia

Teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con el esencialismo racista o culturalista, o con las muchas contradicciones generadas por las historias coloniales o poscoloniales, se puede proponer un último criterio general: el sentimiento subjetivo de pertenencia. En este caso, la búsqueda de criterios “raciales”, “culturales” o “históricos” se vuelve innecesaria, ya que son considerados “indígenas” los que, de manera personal o colectiva, así se definen. En esta lógica, la única propiedad común compartida por todos los “indígenas” es el nombre que reivindican. Esta manera de definir a los indígenas como aquellos que se piensan como tales tiene la gran ventaja para el investigador de evitar la exclusión arbitraria de algunos grupos, cuya situación no corresponde a las definiciones dominantes (basadas en los criterios de la sangre, la cultura o la historia). Sin embargo, las dificultades no desaparecen de manera mágica.

En realidad, la cuestión de los criterios se resuelve solamente de manera provisional. A pesar de las apariencias, el criterio de la autodefinición no puede

considerarse como un “criterio sin criterios” (y por consiguiente como un criterio que no produce exclusiones arbitrarias), ya que, en cierta forma, la autodefinición solamente transfiere del investigador a otras personas —los diferentes “nativos”— la tarea de resolver el problema de los criterios utilizados para la elaboración de la definición. Para categorizarse o para categorizar a los otros como “indígenas”, es necesario establecer —de manera implícita o explícita, sistematizada o borrosa— una serie de características, cuya función es discriminar entre quienes entran en la categoría y quienes no lo hacen. Inevitablemente, vuelven a surgir los problemas ligados a las exclusiones arbitrarias.

El problema es todavía más complejo, ya que existen varias definiciones “nativas” —actuales o pasadas— de lo indígena, entre las cuales el investigador tendrá que escoger. El hecho de privilegiar el lenguaje de ciertas categorías sobre otras produce nuevas exclusiones. Es importante recordar que los “nativos” dentro de lo que podríamos llamar el “campo indígena” no son únicamente los “indígenas”, sino también una cantidad de personas e instituciones muy diversas (dirigentes, activistas, representantes de los Estados o de organismos internacionales, académicos, etc.).¹² En este contexto, la cuestión de lo que hace que algunos grupos se piensen ellos mismos o sean pensados como indígenas es muy compleja. Sería muy ingenuo considerar que el “sentimiento subjetivo de pertenencia” se desprende únicamente de la libre voluntad de las personas, con independencia del trabajo de clasificación que realizan estos múltiples actores.

Es evidente, por ejemplo, que el sentido actual de la palabra “indígena” no se puede entender al margen del trabajo jurídico que se ha realizado en múltiples instancias —tanto nacionales como internacionales— para el reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas, así como para la institucionalización de un repertorio sólido y unificado. Diversos organismos internacionales (como las Naciones Unidas, pero también la OIT o el BID, etc.) han desempeñado un papel fundamental para proporcionar una plataforma política para estos pueblos, especialmente a través de la construcción gradual de diversos instrumentos del derecho internacional: Convenio 69 de la OIT, Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, etc. Del mismo modo, en diversos contextos

¹² Como lo hemos visto, la paradoja, en el caso de la “indigeneidad”, es que los indígenas no se llamaban ellos mismos “indígenas”, ya que se trata de una categoría impuesta por el proceso de colonización.

nacionales se han realizado esfuerzos a favor del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, dando un lugar especial a los grupos indígenas.

Por lo general, este reconocimiento institucional de lo “indígena” se ha hecho con las mejores intenciones. En el caso colombiano, por ejemplo, es evidente que la Constitución de 1991 ha permitido invertir el “estigma” que había marcado a los grupos considerados como “indígenas” (los “indios”) tanto antes como después de la Independencia.¹³ Sin embargo, las buenas intenciones no siempre bastan y estas definiciones burocráticas de lo indígena pueden producir nuevas exclusiones. No solamente de los que, por una razón u otra, no cumplen con estas definiciones, más contemporáneas y burocráticas, de lo “indígena”, sino también de los que no se movilizan por ellas.

En el caso colombiano, por ejemplo, la insistencia en la ocupación de un territorio específico (los resguardos heredados del periodo colonial) aparece como una condición *sine qua non* para el reconocimiento institucional (lo cual excluye a los grupos que han sido desplazados de su territorio o cuyos resguardos han sido revocados durante el periodo republicano).

Se podría hablar, en este contexto, de las “trampas del reconocimiento”:¹⁴ el reconocimiento de la diferencia y la obtención de derechos específicos se encuentran condicionados al cumplimiento de definiciones estatales que promueven concepciones muy restrictivas de lo indígena, cuya legitimidad puede ser cuestionada (ya que se basan a menudo en formas de racialización o primitivización). En este contexto, el hecho de retomar conceptos jurídicos o categorías oficiales conduce a menudo a considerar como “definición universal” lo que en realidad no es más que una “norma legítima” que busca imponer un poder específico (para obtener una especie de monopolio sobre la movilización en nombre de lo indígena).¹⁵

Por otra parte, este énfasis en la “autodefinición” conduce a privilegiar a los grupos más “movilizados”, ya que existen grados de apropiación de la categoría “indígena” muy distintos, incluso dentro de los grupos que cumplen con la definición. Irremediamente, el hecho de adoptar el “sentimiento subjetivo de

¹³ Se podría hablar también de una transición desde una definición negativa y construida desde afuera (son los conquistadores que categorizan algunos grupos considerados inferiores como “indios”) hacia una definición positiva y autónoma.

¹⁴ Cfr. Povinelli (2002).

¹⁵ Cfr. Fassin (2000).

pertenencia” como criterio para definir a la categoría conduce a privilegiar la experiencia de los grupos que se han apropiado de manera activa de las definiciones burocráticas de lo indígena, producidas y reproducidas por las organizaciones y activistas con la garantía de los Estados o de las organizaciones internacionales. En este sentido, la categoría “indígena” no se refiere a grupos que se caracterizan por sus “formas de vida” específicas, sino por su participación en las luchas políticas contemporáneas en nombre de “los derechos de los pueblos indígenas”.

Los que no utilizan estas categorías para pensar o repensar su situación, o que no tienen la capacidad de “movilizarse” en términos específicos, se encuentran excluidos. Es el caso de todos los “indígenas” (en el sentido de que son personas o grupos que cumplen con las definiciones establecidas) que no saben que son “indígenas” (en el sentido de que no tienen conocimiento del movimiento que tiene el monopolio de la representación de estos grupos).¹⁶ En este sentido, el criterio de la autodefinition no puede ser considerado menos excluyente y arbitrario que los otros mencionados anteriormente.

El modelo de las condiciones necesarias y suficientes

El segundo modelo aristotélico de la definición no se basa en la existencia de una característica única compartida por todos los miembros de la categoría, sino en una combinación de propiedades: se elabora una lista de condiciones individualmente necesarias y conjuntamente suficientes (CNS). Según este llamado modelo de los “atributos criterios”, una persona o un grupo pueden considerarse como “indígenas” únicamente si cumplen con ciertas características claramente definidas, que permiten distinguirlos de otros grupos.

En esta lógica, diversas definiciones retoman algunas de las características ya mencionadas, delimitando lo indígena a partir de una combinación de factores, algunos biológicos (pertenecer a los descendientes de un grupo específico), otros ligados a unas especificidades culturales (tener un modo de vida caracterizado por prácticas y creencias específicas, hablar una lengua propia, etc.), históricos (precedencia histórica en la ocupación de un territorio específico o sometimiento a un poder colonial dado), o de autodefinition. Este modelo de definición permite la elaboración de conceptos que sean a la vez complejos —ya que no se limitan a una sola propiedad— pero también claros y precisos, pues tienen

¹⁶ Para una reflexión crítica sobre los usos de las categorías “indígena” y “mestizo” en el contexto mexicano, cfr. Robichaux (2009).

límites perfectamente establecidos (lo cual es muy útil, por ejemplo, en el marco de diseños legales y burocráticos, que necesitan distinguir y clasificar claramente las cosas y las personas).

Sin embargo, este segundo modelo aristotélico de la definición no resuelve las dificultades asociadas al primero. En cierta forma, es más problemático aun, ya que se combinan las dificultades asociadas a cada uno de los criterios tomados por separado (raciales, culturales, históricos, etc.). Como en el caso anterior, la elaboración de una lista claramente delimitada de características o propiedades necesarias para definir lo indígena produce la exclusión de todos los casos menos típicos (es decir, todos aquellos que, por una razón u otra, no corresponden a algunos de los criterios previamente establecidos).

En este sentido, el problema de ambos regímenes clásicos de definición es que son siempre demasiado incluyentes o excluyentes. O bien la definición — limitada a criterios muy generales— se vuelve tan amplia que pierde cualquier valor discriminatorio (y todos los humanos se vuelven “indígenas”), o bien se establecen criterios más específicos, los cuales conducen a negar parte de la diversidad empírica que caracteriza la situación de los pueblos asociados de una forma u otra a lo indígena.

Los indígenas “prototípicos”

El segundo modo de definición —desarrollado en particular por Eleanor Rosch (1978)— se basa en la idea de un “mejor representante de la categoría”. Este modelo es más flexible, pues reconoce la imposibilidad, para muchas categorías (en nuestro caso, la de “indígenas”), de construir una definición que se base en una lista de características específicas, compartidas *en la misma forma* por todos los miembros de la categoría. Contrariamente a los modelos aristotélicos, que presuponen la existencia de límites rígidos (basándose en una lógica de inclusión o exclusión total), esta definición reconoce que pueden existir maneras diversas de ser “indígena” y que todos los miembros de la categoría no tienen que compartir las mismas propiedades. Este modelo tiene la gran ventaja de evitar las exclusiones de grupos o personas que, de una manera u otra, podrían ser asociados a lo indígena, pero que no cumplen con la lista de propiedades establecida.

Sin embargo, esta búsqueda de un modelo arquetípico/prototípico de los “indígenas” trae también múltiples dificultades. Al basarse en la idea de “prototipo”, presupone que todos los miembros de una categoría no pertenecen a ella en el mismo grado (y por lo tanto, para el caso que nos interesa, que todos

los indígenas no son “indígenas” de la misma manera). Los individuos o grupos que no comparten el conjunto de propiedades típicas establecidas para definir lo indígena no son excluidos automáticamente. Sin embargo, algunos aparecen claramente como más “representativos” que otros. Podemos retomar aquí el ejemplo ya mencionado de los miembros de un grupo indígena que no hablan una lengua propia, el modelo prototípico no los excluye categóricamente del dominio de lo indígena, pero los ubica, sin lugar a dudas, en su periferia.

En este sentido, la gran dificultad de este tipo de definiciones es que conducen a establecer una “escala de tipicidad”, jerarquizando a las personas y a los grupos en función de su distancia o cercanía frente al corazón de la categoría (identificado generalmente a partir de una definición elaborada según el modelo aristotélico). En el caso que nos interesa aquí, se jerarquiza a las personas o a los grupos según su supuesto grado de “indigeneidad”. Cuando más una persona o un grupo “se parece” a la imagen estereotipada, más se considera como “auténticamente” indígena.

No se trata de negar que estas formas de categorizaciones jerarquizadas se utilizan espontáneamente en muchas circunstancias (ya que reflejan una especie de inconsciente colectivo). Si pedimos a diferentes personas nombrar un grupo indígena representativo, es probable que algunos grupos (en el caso de Colombia, los arhuacos o los grupos amazónicos, etc.) sean citados con mayor frecuencia que otros (ya que corresponden a la imagen prototípica de lo “indígena”). Sin embargo, nos parece problemático utilizar, ya sea implícita o explícitamente, esta concepción jerarquizada de las categorías —la cual se basa en la intuición y en el inconsciente colectivo, social e históricamente constituido— como una herramienta de análisis.

Si hoy la mayoría de los investigadores reconocen que los “indígenas” constituyen un conjunto muy diverso, se tiende a considerar, sin embargo (de una manera más o menos implícita), que algunos indígenas son más “reales” o más “ejemplares”. Preferimos decir no solamente que ningún grupo puede encarnar completamente la “indigeneidad” (ya que, una vez más, la elaboración de una lista de propiedades necesarias y suficientes es ilusoria), sino también que ningún grupo puede representar el corazón único de lo indígena.

La familia de los “indígenas”

El tercer modo de definición de la definición —que queremos defender aquí— permite romper con los dos modelos anteriores (aristotélicos y prototípicos).

Se trata de la metáfora de las semejanzas de familia, desarrollada por Wittgenstein y ahora ampliamente utilizada dentro de la investigación social. La clasificación a partir de los “aires de familia” se basa en la idea de entrecruzamiento y de superposición, postulando la existencia de características múltiples que no son compartidas en todos los casos y que no se pueden “capturar” en una sola definición. En su metáfora, Wittgenstein (1953: §67) explica que las personas de una misma familia se parecen de diferentes maneras, ligadas tanto a la herencia biológica como a la convivencia y a la cercanía social:

No puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión “parecidos de familia”; pues es así como se superponen y entrecruzan los diversos parecidos que se dan entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etc.

Este modelo es particularmente interesante para el caso indígena, porque permite pensar conjuntamente la historia de grupos caracterizados por similitudes parciales, sin que sea necesario o posible asumir una homogeneidad completa entre ellos o proponer una definición unitaria. Lo que permite reunir a un grupo de personas dentro de una categoría dada —en nuestro caso, la de los pueblos indígenas— no es ni una lista de propiedades que todas comparten, ni una relación de distancia/cercanía con el representante más típico de la categoría, sino la existencia de una red compleja de semejanzas —algunas muy generales, otras más parciales— que se superponen y se entrelazan, que surgen y desaparecen.

Según este modelo, se puede reflexionar sobre un conjunto de características relacionadas con la familia de sentidos propia del concepto “indígena”, pero estas propiedades no son más que condiciones parciales, ya que no existe un “denominador común” definitivo entre todas las instancias de la categoría. En esta lógica, se puede hablar de “indígenas” para referirse a personas o grupos muy diferentes entre sí, pero que siguen siendo igualmente “indígenas”.

Semejanzas de familias y conceptos polisémicos

Un error muy común consiste en equiparar conceptos contruidos a partir de semejanzas de familia y conceptos polisémicos. Estos últimos se caracterizan por tener varios sentidos claramente determinados, independientes los unos de

los otros.¹⁷ En esta lógica, existirían varios tipos de “indígenas”: los “indígenas” como colonizados, los “indígenas” como colectores-cazadores, los “indígenas” como descendientes de los primeros habitantes de una región dada, los “indígenas” como activistas, etc. Todos serían, formalmente, miembros de la misma categoría pero, de hecho, separados los unos de los otros. En cambio, los conceptos de aire de familia no pretenden tanto distinguir algunos sentidos diferentes de una palabra dada (e. g. los sentidos múltiples e independientes del término “indígena”), sino mostrar cómo estos varios sentidos se relacionan los unos con los otros y se mezclan de diversas maneras.

En nuestro caso, la metáfora invita a establecer conexiones entre las varias maneras simultáneas de ser “indígena”. El hecho de reunir en una misma categoría, personas o grupos que —a pesar de sus idiosincrasias— están relacionadas entre sí gracias a una red compleja de “semejanzas de familia” permite precisamente *des-singularizar* las experiencias de cada uno, sin entrar en formas de generalización abstractas. No se trata de reunir en una misma categoría a personas o grupos que consideramos idénticos (porque compartirían, en nuestro caso, una esencia común asociada a lo indígena), sino personas y grupos que, a pesar de sus diferencias, están relacionados entre sí por un número de características similares y comparables (y que, en este sentido, conforman una familia).

La superposición de capas de sentido

La reconstrucción de la génesis de la categoría “indígena” permite ilustrar de manera muy clara esta idea. El hecho de que el sentido del término “indígena” haya cambiado en función de los lugares y las épocas, no debe conducir a buscar “el” verdadero significado de la noción para cada contexto particular, ya que los diferentes sentidos se superponen, más que se suceden los unos a los otros. Los nuevos sentidos de la palabra “indígena” que, como lo hemos visto, han aparecido a lo largo del tiempo, generalmente no reemplazaban a los anteriores, sino que se superponían a ellos, extendiendo —a la manera de una bola de nieve— la familia de sentidos asociada al término. En Colombia, el advenimiento de una concepción “poscolonial” de lo indígena con la Constitución del 1991 no ha

¹⁷ Están conformados por la suma lógica de varios “subconceptos”, que pueden ser definidos cada uno de manera separada, según el modelo de las CNS. Hasta cierto punto, estos subconceptos se pueden pensar como unos homónimos, que —aparte de su nombre— no comparten ninguna característica común.

borrado totalmente los elementos “coloniales” y “republicanos” de las definiciones anteriores (lo cual significa que, con el paso del tiempo, las categorías se vuelven cada vez más complejas y ambiguas).

Además, esta superposición de diferentes capas de significado no se debe únicamente al paso del tiempo. La cuestión de las escalas también es particularmente importante para entender este entrelazamiento de sentidos múltiples. Algunas formas de “indigeneidad” son muy “locales”, ligadas a cómo un grupo se percibe y es percibido en un contexto específico (bien sea a través de un nombre genérico —como *indios*— o específico —como *arhuacos*—). Otras se enmarcan en un contexto nacional o regional (los pueblos indígenas de las Américas, por ejemplo). Por último, como lo hemos visto, la escala internacional es muy importante para la construcción potencial de un registro común a todos los indígenas. Y, como en el caso anterior, estos niveles no pueden considerarse herméticos. Existen circulaciones múltiples entre las diferentes escalas: algunas prácticas y representaciones locales, propias de tal o cual grupo, pueden ser apropiadas para redefinir lo indígena a nivel nacional o internacional.

De manera recíproca, grupos locales pueden repensar su propia situación a partir de evoluciones más generales.¹⁸ Es el caso, en particular, de los grupos más afectados por los procesos de colonización (como los muiscas) que adoptan elementos de un repertorio muy general de lo indígena en su proceso de “re-etnicización”. Pero, por lo general, nunca existe una articulación perfecta entre los diferentes niveles. No todas las prácticas locales, por ejemplo, llegan a ser removilizadas y reclasificadas para definir lo “indígena” nacional o internacionalmente. Y los grupos no retoman de la misma manera todos los elementos producidos en otros sitios o contextos.

Sin embargo, los usos múltiples y las ambigüedades de la categoría no constituyen ya un obstáculo para trabajar con el concepto. En vez de entrar en la búsqueda ilusoria del sentido “real” de la palabra “indígena” (requerida para la elaboración de una definición unitaria), se trata de identificar una “constelación” de grupos y personas que no se caracterizan por la existencia de un común denominador, sino más bien por “semejanzas de familia”.

¹⁸ Sobre el caso de las relaciones entre la ONG Oxfam y los indígenas peruanos, cfr. J. A. Lucero (2011).

La cuestión de los límites de la categoría

Obviamente, se pueden formular diversas objeciones a este modelo de los “aires de familia”. El hecho de poder reflexionar sobre lo “indígena” sin definir de antemano quién entra o no en la categoría constituye, sin duda, un gran beneficio (para evitar las exclusiones arbitrarias), pero también una limitación obvia. Como lo hemos señalado al inicio de este escrito, en la vida social existen conflictos múltiples —jurídicos o no— para determinar quién pertenece o no a los grupos de “indígenas”. El investigador que opta por el modelo de las semejanzas parciales parece retirarse del juego, ya que no puede ayudar a decidir entre varias definiciones posibles.

Si esta crítica debe ser tomada en serio, parece revelar un malentendido. Aun cuando Wittgenstein afirma que “no conocemos límites porque ninguno ha sido trazado”, indica al mismo tiempo que es posible delimitar algunos para “un propósito específico”. En este sentido, la idea de parecidos de familia no presupone tanto un carácter indefinidamente abierto de las cosas y de las palabras, sino más bien una tensión entre el carácter infinito/abierto de la realidad y el trabajo de encerramiento provisional de los investigadores. La conceptualización según la lógica de los parecidos de familia aparece como una manera de poner límites (i. e. decidir quién debe ser incluido en la familia, cuáles son los casos buenos para pensar juntos) sobre una realidad abierta. El hecho, por ejemplo, de que la categoría “indígena” nunca pueda tener límites definitivos y absolutos, no quiere decir que es imposible reflexionar sobre sus fronteras.

Existen dos diferencias, sin embargo, con las maneras tradicionales de circunscribir una categoría. Primero, las fronteras establecidas pueden ser borrosas. Es importante anotar que —para Wittgenstein— el carácter indeterminado de un concepto —a pesar de la connotación negativa que trae— no constituye necesariamente un obstáculo para su inteligibilidad. Así, un concepto estrictamente definido puede conducir a trazar límites tajantes y nítidos donde no los hay. En relación con lo indígena, es evidente que los fenómenos de racialización o de etnicización corresponden a realidades porosas y confusas que no tienen que ser pensadas a través de nociones rígidas y excluyentes las unas de las otras.¹⁹

¹⁹ David Suchoff (2012) argumenta que el origen del concepto de “parecidos de familia” se puede encontrar en el malestar que sentía Wittgenstein en relación con la necesidad que le imponían Karl Kraus y otros de elegir entre “las identidades alemanas y judías”. La imagen de los “parecidos de familia” —como concepto antiesencialista— le permitía oponerse a concepciones de la identidad en términos de “todo o nada”.

Segundo, los factores relevantes que permiten caracterizar los “lazos de familia” se basan en similitudes y relaciones más que en propiedades. En este sentido, se puede elaborar una definición de lo indígena centrándonos en una serie de tensiones, en lugar de características fijas. Este cambio permite no solamente dar cuenta de la complejidad de las situaciones y de los mecanismos de dominación, sino también describir, en un mismo movimiento, lo que reúne y, por lo contrario, lo que separa a los grupos indígenas, sin tener que decidir sobre la naturaleza “auténtica” o no de los grupos estudiados.

Un doble desplazamiento

De manera general, la metáfora de los “aires de familia” permite un doble-cambio. Primero, se reemplaza la pregunta “¿Qué es un indígena?” por la pregunta “¿Qué implica, para personas o grupos específicos, ser indígenas?”. Mientras que la primera pregunta busca una respuesta unificada y abstracta, la segunda permite una respuesta contrastada y práctica. En vez de buscar una ilusoria esencia de lo indígena, se trata de inscribir la definición en contextos concretos.

Es evidente que las experiencias vividas por las personas ligadas a lo indígena han sido muy variadas, dependiendo de los contextos específicos en los cuales se han desarrollado. Como lo hemos visto, los casos de los arhuacos, muiscas y kamenstas revelan una gran diversidad de situaciones precoloniales, coloniales o poscoloniales, tanto entre los grupos como dentro de ellos. En este sentido, lo que constituía una dificultad en los primeros modos de definición — el hecho de que la noción de “indígena” puede servir para nombrar a grupos muy diferentes entre sí— se vuelve aquí una fortaleza, en el sentido de una herramienta de trabajo.

Segundo, se puede sustituir la *pregunta por el sentido* —¿Qué significa ‘indígena’? ¿Qué es un indígena?— por una *pregunta por los usos*: ¿Cómo se utiliza (o como se ha usado) la palabra ‘indígena’? Se da en este caso una transición desde una concepción normativa de la conceptualización (cómo se debe definir el término “indígena”) hacia una concepción descriptiva (cómo usan las personas el término “indígena”). En vez de pretender determinar quién es o no un indígena auténtico o verdadero, el hecho de describir de manera precisa el trabajo social permanente de definición y redefinición alrededor de lo indígena —por parte de actores múltiples— permite reflexionar sobre la familia de sentidos propia del concepto “indígena”, sin reificarlos.

El solo hecho de investigar los usos de la palabra indígena (o, más bien, de la familia de términos ligados a lo indígena)²⁰ nos obliga a tomar en cuenta el hecho de que existen maneras diversas —y potencialmente contradictorias— de utilizarla según los contextos (cotidianos, burocráticos, académicos, políticos, etc.), los actores (miembros de las comunidades, activistas, administradores, etc.), los momentos (presentes o pasados) o los lugares. Esto nos obliga también a reflexionar sobre la fuerza relativa de estos diferentes usos: mientras que algunos adquieren una legitimidad importante (debido en particular a su institucionalización), otros siguen muy marginales o localizados.

Conclusión

Al final, sería una ilusión considerar los “parecidos de familia” como una solución milagrosa, capaz de resolver de manera definitiva el problema de la conceptualización. Toda definición de lo “indígena” —con independencia de la modalidad de definición escogida— es siempre, o bien excesivamente amplia (ya que incorpora dentro de una misma categoría grupos muy disimiles entre sí y puede terminar considerando cualquier grupo como indígena), o bien demasiado reducida (ya que excluye a personas o grupos que, de una manera u otra, se relacionan con lo indígena). A pesar de estas imperfecciones, pensamos que esta redefinición de la noción de “indígena” a partir del concepto de “semejanzas de familia” (en oposición a la vez a la idea de una definición precisa y estricta y al modelo arquetípico del “modelo más representativo”) trae consigo varios beneficios.

Por un lado, nos permite abandonar la búsqueda de criterios ahistóricos o definitivos, los cuales conducen irremediablemente, por un lado, a visiones universales e inmutables de lo indígena (que no se interesan en las realidades prácticas e históricas, sino en esencias eternas) y, por otro lado, a visiones normativas y moralistas (que no describen lo que existe sino que prescriben lo que lo indígena debería ser). El hecho, por un lado, de inscribir la definición de lo indígena en contextos prácticos o cotidianos, y por otro lado, de interesarnos en los usos múltiples de las palabras, permite precisamente reconocer la diversidad

²⁰ Como lo hemos visto, la palabra “indígena” se entiende no como un concepto aislado, sino como miembro de una familia de conceptos relacionados entre sí (ya que en sus usos aparecen como interrelacionados). Los conceptos de discriminación, exclusión, racismo, etc., por ejemplo, hacen referencia a una familia de fenómenos relacionados por similitudes superpuestas y analogías diversas. Para un trabajo de esta naturaleza, cfr. Karen Stocker (2013) sobre las múltiples definiciones de lo indígena en Costa Rica.

objetiva que caracteriza a los pueblos asociados de una manera u otra a lo indígena, sin dejar de pensar que puede ser útil pensarlos conjuntamente.

Finalmente, el modelo de los “aires de familia” abre la puerta para nuevas comparaciones. En vez de encerrar lo “indígena” en un campo definitiva y claramente delimitado, el modelo de las semejanzas parciales nos muestra que se pueden establecer comparaciones interesantes tanto dentro como fuera de los mundos indígenas. Las personas y los grupos que se inscriben en la categoría indígena tienen obviamente múltiples semejanzas con personas o grupos que se inscriben en esta misma categoría, pero también con personas y grupos que no lo hacen. Ya que la forma de clasificación se puede considerar como un filtro que permite transformar algunas de las semejanzas posibles en “semejanzas de familia”, es el investigador quien tiene que decidir, sobre la base de la lista infinita de las semejanzas posibles, cuáles son las que se revelan pertinentes. De manera paradójica, comparaciones incluso con formas de vida o fenómenos en apariencia lejanos de lo indígena, pero con los cuales se pueden detectar semejanzas parciales, pueden ayudar a entender más claramente lo que hace la especificidad de grupos indígenas.

Bibliografía

- Bosa, B. (2009). Comment devient-on Aborigène ? Trajectoires familiales dans le Sud-Est de l’Australie, *Les Annales (HSS)*, 6, 1335-59.
- Beteille, A. (1998). The Idea of Indigenous People, *Current Anthropology*, 39 (2): 187-92.
- Bowen, J. (2000). Should we have a universal concept of ‘indigenous peoples rights’?, *Anthropology Today*, 16 (4): 12-16.
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Hutchins, F. y Wilson, P. C. (2010). *Editing Eden: A Reconsideration of Identity, Politics, and Place in Amazonia*. Lincoln, Estados Unidos: University of Nebraska Press.
- Deloria Jr. V. (1969). *Custer Died for Your Sins: An Indian Manifesto*, Nueva York: Macmillan.
- Fassin, E. (2000). Usages de la science et science des usages, *L’Homme*, 154-155, 391-408.
- Forte, M. (2013). *Who is an Indian? Race, Place and the Politics of Indigeneity in the Americas*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

- Lucero, J. A. (2011). *Seeing Like a NGO: Encountering Development and Indigenous Politics in the Andes*. Paper presented at Tulane University, Stone Center, New Orleans Louisiana. Recuperado de http://stonecenter.tulane.edu/uploads/Lucero_Seeing_Like_an_NGO_Tulane-1308324637.pdf
- Povinelli, E. (2002). *The Cunning of Recognition: Indigenous Alterities and the Making of Australian Multiculturalism*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Robichaux, D. (2009) Defining the Indian: State definitions, Perception of the Other and Community Organization in Southwestern Tlaxcala and Mexico”, *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Revue Electronique*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/index56599.html>
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rozo, E. (2011). Transformaciones y posesiones inciertas. Construcción de indios cristianos en el noroeste amazónico. En M. Chaves y C. Del Cairo (Eds.), *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea*. Bogotá: ICANH, PUJ.
- Stocker, K. (2013). Locating Identity: The Role of Place in Costa Rican Chorotega Identity. En M. Forte, *Who is an Indian? Race, Place and the Politics of Indigeneity in the Americas*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Suchoff, D. (2012). Family Resemblances: Ludwig Wittgenstein as a Jewish Philosopher, *Bamidbar*, 20, 75-92
- Ulloa, A. (2004). *La construcción del native ecológico*. Bogotá: ICANH- Colciencias.
- Wittgenstein, L. (1961 [1953]). *Les investigations philosophiques*. París: Gallimard.

La Mesa Permanente de Concertación y la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: apuntes para una interculturalidad crítica

Rodrigo Alonso Barraza García*

Marco contextual

El presente análisis es el resultado de una estancia de investigación desarrollada durante el año 2013 en el Observatorio de Redes Sociales y Acción Colectiva de la Universidad del Rosario (Colombia). Esta fue posible gracias al apoyo de la Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca (España) con el respaldo de la Junta de Castilla y León. El principal objetivo de esta experiencia colaborativa consistió en el apoyo docente para la implementación de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), una iniciativa pedagógica¹ de carácter militante y decolonial inaugurada en el año 2007 por la Universidad del Rosario, junto con diversas autoridades y agrupaciones indígenas. Para Santamaría (2013a), la Escuela Intercultural:

Ha permitido establecer un diálogo constante y un enriquecimiento mutuo con las comunidades indígenas, así como la detección concertada de oportunidades para el intercambio de saberes, en lo que podemos caracterizar como procesos académicos de construcción colectiva. (2)

* Doctorando en Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdad, Universidad de Salamanca, España. Correo electrónico: rodrigo.barraza@usal.es

¹ Para un análisis más profundo de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, se recomienda revisar Rodríguez, Rojas y Santamaría (2012) y Barraza (2014).

En el marco de los trabajos desarrollados en el interior de la EIDI, los representantes del pueblo arhuaco² Norey Quigua y Freddy Izquierdo solicitaron a la Universidad del Rosario la elaboración de un informe que diera cuenta de las principales dinámicas acontecidas en el interior de la Mesa Permanente de Concertación (MPC), el más importante mecanismo de diálogo e interlocución entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano.

Dicho diagnóstico contó con un doble propósito:

- Desde la Universidad, la posibilidad de profundizar en la comprensión de los principales procesos y mecanismos institucionales implementados a raíz de la movilización indígena en Colombia.
- Desde el pueblo arhuaco —una de las colectividades indígenas de mayor presencia política ante el Estado colombiano—³ el poder contar con insumos suficientes para detectar avances, desafíos y lecciones aprendidas en relación con su actual proyecto de fortalecimiento autonómico.

Es gracias a las dinámicas dialógicas instituidas dentro de la EIDI que ambos objetivos alcanzaron un punto de convergencia, orientando los procesos de análisis y escrituración del presente informe hacia la búsqueda de iniciativas críticas e interculturales expresadas en clave decolonial:

- En primer lugar, los procesos de diálogo horizontal y reflexión compartida incentivados desde la Escuela, habilitaron un análisis crítico de la MPC, ya no únicamente en términos de resultados, sino también en función de las lógicas hegemónicas y subalternizantes que estructuran su accionar. De esta forma, ha sido posible visibilizar los dispositivos de

² Compuesta por cuarenta asentamientos y una población aproximada de 45 000 habitantes, desde la EIDI se ha trabajado en la elaboración de diagnósticos socioculturales internos y el fortalecimiento de procesos organizativos que contrarresten el alto número de violaciones a derechos humanos que se presentan en su territorio.

³ El pueblo arhuaco se encuentra representado políticamente a través de la Confederación Indígena Tayrona (CIT). Constituida en 1983, su objetivo principal consiste en “posicionar a nivel nacional la política arhuaca sobre el territorio, la identidad cultural y el gobierno propio” (CIT, 2011). La CIT es una organización reconocida plenamente por el Gobierno colombiano, con pleno poder de participación en los debates suscitados en el interior de la Mesa Permanente de Concertación entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano.

poder que mantienen —y legitiman— la desigualdad y subordinación de los pueblos indígenas en su relación con el Estado.

- A su vez, el trabajo sobre terreno permitió enriquecer dicha crítica con el análisis concreto de modos-otros de concebir y materializar políticas interculturales sustentadas en el aprendizaje mutuo y la ecología de los saberes.⁴ De esta manera, la autonomía⁵ es abordada como un proyecto colectivo construido a partir del diálogo y la (re) politización del componente cultural.
- En línea con estos planteamientos, la elaboración —y posterior traducción intercultural— del diagnóstico realizado en el marco de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, ha permitido a la comunidad arhuaca el debatir —en conjunto con la Universidad y otros actores de la sociedad civil— los principales logros y limitaciones del diálogo político formal, como una vía para reorientar sus estrategias de acción política colectiva.

La suma de estos tres procesos (reflexión-acción-participación) ha permitido al presente análisis el avanzar en lo que Walsh (2009) —siguiendo los planteamientos de Tubino (2005)— define como “interculturalidad crítica”, un proyecto político en constante (re) invención construido “de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (9), y caracterizado por:

La construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene

⁴ Acuñado por Sousa Santos (2010), la ecología de los saberes busca “la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes, dónde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional. La ecología de los saberes propone que no hay ignorancia ni saber en general no en abstracto” (Ayestarán y Márquez- Fernández, 2011: 13).

⁵ Por tanto, partimos del reconocimiento de que la autonomía —tanto a nivel individual como a nivel comunitario— es fundamento de la dignidad personal, y esta solo se logra a partir de un reconocimiento recíproco, en el que, tanto las comunidades indígenas, la Universidad y el resto de los actores sociales, se consideran “interlocutores válidos” capaces de enriquecer el conocimiento y, al mismo tiempo, buscar formas de autorrealización culturalmente diversas.

como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. (Walsh, 2009: 12-13)

Así pues, el presente informe busca ser leído, ya no como un documento “técnico” abocado a la descripción y evaluación de un mecanismo gubernamental de concertación política, sino, por el contrario, su objetivo es erigirse como un “producto cultural vivo” que —a partir de su contextualización en el interior de la experiencia de la EIDI— permita vislumbrar nuevos escenarios de acción política basados en la decolonización del ser, del saber y del poder.⁶

Introducción

A partir de la década de los noventa —siendo un escenario que se mantiene en la actualidad— la intensa movilización social e irrupción discursiva de los grupos indígenas en el espacio sociopolítico latinoamericano, ha permitido imaginar lo que algunos investigadores definen como “el giro decolonial” (Castro-Gómez, 2007), procesos de “descolonización del saber” (Sousa Santos, 2010), o inclusive la posibilidad de pensar en un “posdesarrollo” que involucre la construcción de “mundos y conocimientos de otro modo” (Escobar, 2003).

Tal vitalidad de la academia latinoamericana interpreta los innegables avances en el terreno político alcanzados desde las organizaciones indígenas, las cuales han logrado posicionarse paulatinamente como actores reconocidos, capaces de incidir en la conformación de nuevas pautas interculturales de relacionamiento social.

⁶ En este punto, se retoma la “matriz de colonialidad” desarrollada por diversos autores pertenecientes al grupo “Modernidad/Colonialidad” (Mignolo, 2000; Schiwiy y Maldonado-Torres, 2006). De acuerdo con estos autores, la colonialidad es entendida como “un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007: 131). Este proceso se traduce en la jerarquización de las relaciones sociales (colonialidad del poder), la subalternización de toda epistemología “no moderna” (colonialidad del saber) y a la colonialidad como experiencia ontológica vivida (colonialidad del ser).

Lo anterior, por otro lado, ha desatado una serie de “euforia étnica” institucional en la que el componente indígena se reivindica y alienta de manera explícita desde el Estado. Sin embargo, la ausencia de mecanismos políticos contruidos dialógicamente ha contribuido a la instauración de una temporalidad relacional contradictoria: por un lado, desde la matriz colonial Estado-céntrica que conforma a los Estados-nación latinoamericanos, persiste una visión hegemónica y esencialista de las comunidades indígenas, definidas a partir de consideraciones románticas de corte folclórico-patrimonial.

Desde una perspectiva opuesta, se encuentra la lucha real y cotidiana de estas poblaciones, las cuales a partir de su quehacer politizado, reclaman una ciudadanía performativa que reconozca su estatus como “sujetos con derecho a existir en el presente”.

La tensión resultante de estas “luchas culturales” puede ilustrarse claramente en el caso del Estado colombiano, el cual cuenta con una de las legislaciones más extensas y sofisticadas en lo que a pueblos indígenas se refiere. Si bien los avances en el terreno jurídico son innegables —sobre todo en materia de derechos de propiedad y reconocimiento de mecanismos participativos—, la totalización del elemento indígena bajo lógicas estatales modernas ha propiciado numerosos desencuentros en el interior de las dinámicas interlocutivas reconocidas formalmente. De esta manera, las demandas indígenas son traducidas y (re) presentadas hegemónicamente, reproduciendo y fomentando estructuras burocratizantes que neutralizan políticamente el accionar indígena.

Tal es el caso de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organismos Indígenas —constituida en 1996—, la cual es considerada “la máxima instancia de concertación, decisión y diálogo entre el gobierno y los Pueblos Indígenas, dónde se discuten los temas principales que afectan a estos últimos” (Ministerio del Interior de la República de Colombia, 2013).

Aun cuando los procesos de integración institucional indígena tienen el potencial de contribuir a la construcción de mayores canales de democratización, autonomía y participación, es innegable que en el caso de la MPC en numerosas ocasiones se ha producido el efecto opuesto. Así, la institucionalización —territorial, simbólica y discursiva— de los pueblos indígenas ha provocado en gran medida un aumento en “las posibilidades de cooptación de los mismos, su burocratización, su desradicalización y con ello la centralización del debate político” (Cohen y Arato, 2000: 556).

Por tanto, el propósito de este ensayo consiste en la (re) localización histórica, política y discursiva de la MPC, identificando los “vaivenes semánticos” que impiden alcanzar acuerdos verdaderamente interculturales. Siempre desde una perspectiva relacional, el presente estudio busca avanzar en la identificación de la MPC como un espacio simbólico gubernamentalizado, capaz de moldear el posicionamiento de los actores —Gobierno y pueblos indígenas— institucionales. Finalmente, resulta esencial el poder aislar todas aquellas iniciativas contrahegemónicas puestas en marcha por las autoridades indígenas, cuyo aprendizaje y manejo de las estructuras institucionales comienza a generar procesos de (re) orientación ideológica de la MPC.

A la par, desde las comunidades indígenas han comenzado a generarse nuevos espacios de diálogo y transformación social que funcionan de manera alternativa —y en muchos casos, confrontativa— en relación con los mecanismos políticos legitimados por el Estado. En ese sentido, destaca el instrumento político-pedagógico desarrollado en el interior de la Universidad del Rosario, conocido como la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI).

Dicha iniciativa ha contribuido al establecimiento de ejercicios dialógicos de carácter crítico e intercultural, capaces de desafiar las lógicas hegemónicas que estructuran el discurso de la interculturalidad “funcional” construido desde el aparato gubernamental. A la par, involucra la puesta en marcha de prácticas colaborativas culturalmente localizadas y políticamente transformadoras, lo que permite vislumbrar un nuevo tipo de relación intercultural basada en el intercambio de saberes y la (re) valorización del elemento cultural en clave política. Tales operaciones resultan fundamentales para una lectura de lo indígena en términos no problemáticos, avanzando en la construcción colectiva de iniciativas decoloniales que sean capaces de materializar —desde una perspectiva ética y relacional— el carácter multicultural del Estado colombiano. En palabras de Freire (2004):

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. (18)

Punto de partida y antecedentes

El posicionamiento institucional de los pueblos indígenas colombianos en relación con el Estado-nación puede ser rastreado genealógicamente como el resultado de las totalizaciones discursivas que alientan un modelo de desarrollo “moderno” y occidentalizado. De este modo, los avatares de su situación político-jurídica metaforizan un discurso hegemónico soportado en las siguientes líneas argumentativas.

El modelo colonial

Este primer momento, estrechamente vinculado a la implantación de una matriz colonial del poder en los territorios de la Nueva Granada (Quijano, 2007), se caracteriza por la promulgación de medidas proteccionistas en las que el reconocimiento del territorio garantiza la eficiente administración de las colonias. En dicho escenario, surge la figura jurídica del resguardo, considerada una de las primeras medidas legales proteccionistas de corte indígena en la América novohispana. De acuerdo con Bohórquez (2002), el principal propósito del resguardo consiste en asegurar que las comunidades indígenas “organizaran su propia vida económica y social, y produjeran los bienes necesarios tanto para su consumo, como para cumplir con las tasas tributarias” (2).

Así, el sistema de resguardos actúa como una figura normativa capaz, por un lado, de administrar eficazmente la mano de obra indígena —necesaria para el mantenimiento del sistema económico colonial— y, a la par, delimitar fronteras —territoriales, económicas, culturales y epistemológicas— que colocarán a las comunidades indígenas en un espacio de “liminalidad cultural”. Mediante este sistema legal, se constituye por tanto: “un tipo de ordenamiento del espacio que corresponde a las clasificaciones jerárquicas que se tratan de implantar sobre determinada sociedad” (Lefebvre, citado en Herrera Ángel, 1998: 100). Gracias al sistema de resguardos, los pueblos indígenas colombianos son incorporados al mecanismo de poder institucional, bajo un esquema paternalista de disciplinamiento, siendo los aparatos hegemónicos gubernamentales los encargados de “tutelar” y reconocer derechos a las comunidades.

El modelo nacional

Con el triunfo de la empresa independentista, los esfuerzos nacionales se orientan decididamente a la construcción de una República “moderna” y civilizada, por lo que la diversidad étnica es considerada un obstáculo que es preciso vencer, en aras

de alcanzar un verdadero desarrollo inspirado en los Estados-nación europeos. Como consecuencia de este nuevo discurso ideológico, las fronteras trazadas por el sistema de resguardos se profundizan. Muestra de ello es la expedición de la Ley 089 “por la cual se determina como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (Sáchica, 1991).

En ese sentido, el reconocimiento jurídico e institucional de las poblaciones y territorialidades indígenas pretende acelerar procesos de aculturación y mestizaje que garanticen la unificación nacional. A su vez, amparándose en el discurso de la colectividad, el naciente Estado niega a estas comunidades cualquier tipo de representación política y estatus ciudadano. De este modo, la institucionalización de lo indígena responde a consideraciones de carácter cultural que profundizan el carácter intervencionista y normalizador del Estado.

El modelo capitalista-constitucional

La consolidación del modelo capitalista en el Estado colombiano en las postrimerías del siglo XIX, inaugura un nuevo periodo caracterizado por la necesidad de incorporar productivamente a las poblaciones indígenas en el escenario nacional. Ante las frecuentes agresiones e intentos de proletarianización de los territorios antiguamente reglamentados, los pueblos indígenas comienzan a reclamar el cumplimiento de aquellos derechos concedidos hegemónicamente, como una vía para garantizar su supervivencia física y cultural. Los continuos intentos de colonización y privatización de los territorios colectivos comienzan a ser contestados desde las poblaciones indígenas, quienes parten del reconocimiento jurídico territorial para lanzar reclamos ciudadanos de corte amplio.

De esta forma, comienza un proceso de (re) organización de las comunidades indígenas en clave política, en donde hitos como el surgimiento del movimiento liquidacionista (1914) o la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (1971) posicionan a las organizaciones indígenas como actores políticos de envergadura, capaces de (re) orientar la agenda hegemónica históricamente constituida hacia reivindicaciones propias de carácter étnico y territorial.

La intensa movilización social de dichas organizaciones —iniciada en la década de los años setenta— cristalizó en la participación activa de líderes indígenas en el interior de la Asamblea Nacional Constituyente y, por tanto, la inclusión de derechos culturales explícitamente reconocidos en el texto constitucional de 1991. De acuerdo con Londoño (2002), la influencia indígena puede

identificarse en tres aspectos sobresalientes de la Constitución colombiana de 1991: el reconocimiento del Estado colombiano como una “nación pluriétnica y pluricultural” (Art. 7º), la apertura de espacios políticos de participación y concertación con los pueblos indígenas y afrocolombianos (Art. 286) y, finalmente, la conformación de un ordenamiento territorial vinculado al reconocimiento jurídico de derechos autonómicos (Art. 230).

A partir de este nuevo esquema de relacionamiento, los grupos indígenas (re) valorizan el andamiaje institucional, observándolo como la posibilidad de asegurar iniciativas de corte autonómico que mejoren su capacidad de negociación con el Estado. De esta forma, los pueblos indígenas colombianos han logrado acumular grandes dosis de “capital étnico” de base militante (Poupeau, 2007; Santamaría, 2013b), abriendo nuevos espacios de participación en el escenario jurídico e institucional del Estado. De acuerdo con Laurent (1997), tales procesos de “politización de la etnicidad”, si bien son articulados en el interior de un discurso ciudadano de corte amplio, corren sin embargo el peligro de ser totalizados por un discurso institucional “moderno” que desactiva el componente político y contrahegemónico del movimiento indígena.

Aunado a lo anterior, este nuevo modelo de acción política indianizada involucra la necesidad de ser reconocidos por el Estado, colocando a las poblaciones en una “encrucijada jurídica” que las sitúa entre el reconocimiento tutelado de derechos y la autonomía. Es justamente durante este periodo cuando se crea la Mesa Permanente de Concertación entre el Estado Colombiano y los Pueblos Indígenas, mecanismo abocado a asegurar la participación e integración de las comunidades indígenas en el escenario político colombiano. Sin embargo, dicho instrumento mantiene incuestionado el discurso hegemónico de representación estatal inaugurado a partir de la experiencia colonial, por lo que, como se observará más adelante, sus alcances son profundamente limitados.

El modelo neoliberal y sus resistencias

A la par de los innegables avances en materia legislativa y organizacional, la adopción del modelo neoliberal por parte del Estado colombiano a partir de la década de los noventa, modifica sustancialmente el esquema de relacionamiento formal entre gobierno y pueblos indígenas. Con el advenimiento de los procesos globalizadores, se pone en marcha lo que Lopera-Mesa (2010) define como “neoliberalismo multicultural”, conformado por la convergencia de políticas estructurales que recortan las funciones sociales del Estado, las cuales conviven

alternadamente con “políticas de la diferencia” que reconocen formalmente la diversidad cultural, además de establecer derechos especiales para las poblaciones minoritarias —pueblos indígenas y afrocolombianos (65-66).

Es gracias a este *crac* discursivo que se constituye una suerte de “esquizofrenia legislativa” en lo que respecta a la situación jurídica de los pueblos indígenas colombianos, en el que las políticas proteccionistas —nacionales e internacionales— adoptadas y reconocidas constitucionalmente por el Estado colombiano, conviven con la formulación de políticas públicas privatizadoras que intensifican la pauperización territorial y cultural de las comunidades. Del mismo modo, las demandas autonómicas lanzadas desde las organizaciones indígenas son traducidas y (re) presentadas hegemónicamente a partir de un lenguaje institucional burocrático de corte moderno.

Paradójicamente, la presencia frecuente de representantes indígenas en instancias de concertación, si bien favorece el carácter institucional de sus demandas, a menudo se ha traducido en la neutralización política de su organización, la desactivación de cualquier componente contrahegemónico y, por ende, la subalternización de lo indígena, totalizado por el discurso de la institucionalidad gubernamental. Ante este panorama sombrío, las comunidades indígenas comenzaron a buscar nuevos lenguajes políticos ajenos al elemento institucional. Es en este contexto que surge la iniciativa de la EIDI, gracias a la invitación realizada por estudiantes indígenas a diversos docentes de la Universidad del Rosario para conocer de primera mano la realidad de sus comunidades.

Como resultado de estos primeros contactos,⁷ se dinamizaron procesos dialógicos que cristalizaron en la elaboración de diagnósticos sociales conjuntos, identificándose tres problemáticas transversales que subyacen a la interculturalidad *de jure* plasmada en la Constitución de 1991:

- Problemáticas de origen político-territorial, vinculadas a la pérdida de territorio como consecuencia del conflicto armado, además de las constantes injerencias institucionales en detrimento de la autonomía y el gobierno tradicional indígena.

⁷ Resguardo del Pueblo Arhuaco en la Sierra Nevada de Santa Marta, Resguardo Muisca, Bosa (Bogotá D. C.), Cabildo de San Francisco en el Valle de Sibundoy, Putumayo, Organización de Desplazados en Quibdó.

- Problemáticas de origen socioeconómico, consecuencia de las políticas neoliberales y al saqueo de los recursos naturales, en aras de un desarrollo modernizador⁸ ajeno a las lógicas comunitarias indígenas.
- Problemáticas de carácter educativo, debido al escaso apoyo para la construcción de instrumentos pedagógicos propios basados en la ancestralidad, el territorio y la cultura tradicional.

Este escenario de “colonialidad del poder” (Quijano, 2000), identificado conjuntamente por la Universidad y las poblaciones indígenas, se tradujo en la búsqueda —desde las mismas comunidades— por establecer procesos educativos horizontales⁹ que involucraran una visión (re) politizada y subversiva del conocimiento indígena, como una estrategia para fortalecer su capital político en relación con el Estado. Así, la puesta en marcha de la EIDI ha tenido una doble utilidad:

- En primera instancia, el aprendizaje de mecanismos políticos formales (leyes constitucionales, elaboración de proyectos sociales, consulta previa) que han permitido a las comunidades incentivar procesos de (re) localización política y cultural del quehacer institucional, constituyendo nuevos mecanismos de presión legitimados por el Estado. De esta forma, se avanza en la construcción de una “ciudadanía multicultural” (Kymlicka, 1996) sustentada en el reconocimiento legal como estrategia de acción política.

⁸ En este sentido, la modernidad se entiende como un proyecto histórico que aparece en el siglo XVII en el norte de Europa, caracterizado por la descontextualización del conocimiento local en aras de la universalización del conocimiento “experto” —en detrimento del tradicional— y la búsqueda de un crecimiento ilimitado.

⁹ Las dinámicas de trabajo de la EIDI se sostienen en la puesta en marcha de metodologías participativas (taller, conversatorios) en donde las mismas comunidades definen los contenidos y las dinámicas de relacionamiento. A su vez, los líderes indígenas participan también como docentes, por lo que todo conocimiento generado se somete a procesos de traducción intercultural que garantizan su apropiación y aplicabilidad. Leff (2004) conceptualiza este diseño metodológico como “diálogo de saberes”, el cual constituye una verdadera política de la diferencia. En palabras del autor: “el diálogo de saberes fertiliza la diversidad cultural; no es solo confluencia, consenso y síntesis de pensamientos y conocimientos, sino una serie sin fin de relaciones de otredad entre seres diferenciados, sin síntesis dialéctica, donde las hibridaciones y confrontaciones de saberes generan nuevos potenciales para afianzar identidades singulares y heterónomas que, en un proceso inverso a la homogeneidad y a la generalidad de la idea universal, fortalece cada autonomía en las sinergias de encuentros con lo otro y lo diferente” (23).

- Aunado a lo anterior, la EIDI inaugura procesos políticos alternativos que debilitan la influencia paternalista del Estado, incorporando en el debate a nuevos actores de la sociedad civil. Por tanto, se abre el camino para una acción política basada en el ejercicio de derechos culturales —en ocasiones no reconocidos por el Estado— capaces de fortalecer el componente autonómico de los territorios indígenas.

A continuación, se analizarán en detalle los actores, los discursos y las prácticas asociadas a la Mesa Permanente de Concertación, observando de qué manera sus dinámicas pueden ser conceptualizadas en lo que Tubino (2004) define como “interculturalidad funcional”.

Finalmente, se retomará el concepto de interculturalidad crítica propuesto por Walsh (2009) para observar de qué manera la EIDI señala el camino para un nuevo esquema de relacionamiento político intercultural sustentado en el diálogo y la democratización de los saberes como motores de transformación social.

La Mesa Permanente de Concertación y los pueblos indígenas: actores, discursos, prácticas

Organización y actores: la paradoja de la ciudadanía

La Mesa Permanente de Concertación (MPC) es considerada la máxima instancia de diálogo e interlocución entre el Estado colombiano y los pueblos indígenas que ocupan sus fronteras. Su conformación responde, principalmente, a la intensa movilización de los grupos indígenas para asegurar derechos territoriales y disminuir las condiciones de violencia generadas a partir del conflicto armado. De igual manera, surge como una demanda explícita ante el incumplimiento de los derechos en materia indígena consignados en el texto constitucional de 1991. Ante la toma pacífica de la Conferencia Episcopal, liderada por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Estado instaura una comisión negociadora y, finalmente, el 8 de agosto de 1996 se promulga el Decreto 1397, formalizándose la creación de la Mesa Permanente de Concertación como mecanismo interlocutivo legitimado por el aparato gubernamental. De acuerdo con el artículo 11 de dicho decreto, el objetivo de la MPC consiste en:

Concertar entre estos (los pueblos indígenas) y el Estado todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, evaluar la ejecución

de la política indígena del Estado [...] y hacerle seguimiento al cumplimiento de los acuerdos a los que aquí se lleguen. (Alcaldía de Bogotá, 1996)

Conformada por diversos representantes indígenas y autoridades gubernamentales, su principal función radica en el establecimiento de una interlocución concertada que posibilite la inclusión de demandas específicas indígenas en “temas, proyectos y políticas relacionadas con el territorio, la autonomía, la pervivencia cultural, la garantía de derechos culturales, sociales y ambientales, así como el perfeccionamiento de mecanismos de participación tales como la Consulta Previa y el seguimiento de mandatos constitucionales, legales y jurisprudenciales” (ONIC, 2012). Por encima de sus consideraciones formales, la MPC puede ser catalogada como el producto de la tensión resultante entre el intenso activismo social de las organizaciones indígenas y el decreciente papel del Estado neoliberal como garante de derechos socioculturales.

De este modo, es innegable que, a partir de los trabajos realizados desde este organismo institucional, los pueblos indígenas han conseguido nuevos espacios de representación política orientados al ejercicio de una ciudadanía étnica (Bello, 2004) que les permita mantener una identidad cultural y una organización propia en el interior del Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer, sino además proteger y sancionar jurídicamente dichas diferencias (De la Peña, 1999). Sin embargo, a diecisiete años de su conformación, la MPC ha encontrado serias dificultades para trascender el espacio normativo y traducirse en mejoras significativas en las condiciones de vida de las comunidades indígenas colombianas.

Por el contrario, pareciera ser que las dinámicas generadas en el interior de dicho organismo institucional favorecen la “gubernamentalidad”¹⁰ del elemento étnico (Foucault, 2006), fortaleciendo las cuotas de poder monopolizadas por el Estado. De este modo, la MPC se ha posicionado como un mecanismo políticamente neutralizador de la diversidad étnica. En este sentido, gracias a ella el Estado colombiano ha logrado “gestionar” la diferencia cultural, definiendo *a priori* los canales de comunicación y los requisitos a partir de los cuales los grupos indígenas pueden ser considerados “interlocutores válidos”.

¹⁰ La gubernamentalidad se entiende en el sentido de Foucault (2006) como “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis, las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma muy específica, aunque muy compleja de poder, que tiene por blanco principal la población” (136).

A su vez, las demandas de las organizaciones indígenas atraviesan por un periodo de “trans-escritura”¹¹ (Guerrero, 1997), lo que favorece la cooptación y subordinación de las identidades étnicas a una agenda gubernamental proletarizante. De esta manera, la función del Estado colombiano en el interior de la MPC se inscribe en la creación de “ciudadanías” y legislaciones *a la carte* que permitan, por un lado, extender los mecanismos de control del Estado y, a su vez, tender puentes entre los principales representantes del capitalismo tardío del siglo XXI —léase: las corporaciones multinacionales— y las poblaciones indígenas. En todo este proceso, el modelo extractivista y neoliberal de apropiación de recursos permanece inalterado.

En lo que respecta a las comunidades indígenas, estas se convierten en agentes institucionales susceptibles a la cooptación, constituyendo “élites indígenas” cada vez más ajenas a las realidades culturales de las poblaciones que dicen representar. Siguiendo los planteamientos de Walsh (2002), la institucionalización de la MPC ha respondido a la constitución de un pluriculturalismo “aditivo”, incapaz de transformar efectivamente las estructuras internas del Estado y su relación con los pueblos indígenas. En todo este proceso, como se profundizará en párrafos posteriores, las organizaciones indígenas han atravesado por lo que Nagel y Snipp (1993) denominan “reorganización étnica”, a partir de su interacción con el Estado. Lo anterior les ha permitido introducir nuevas demandas de carácter autonómico que, sin embargo, aún cuentan con una consideración residual en los debates suscitados en el interior de la MPC.

Los discursos de la Mesa Permanente de Concertación: La MPC como “campo político”

De acuerdo con Bolívar (2001):

Un problema político no es sólo como se representan y traducen en políticas de Estado los intereses y objetivos de distintos grupos sociales y como las instancias del Estado se hacen cada vez más representativas, sino sobre todo como se construye aquello que denominamos interés o identidad política y que visión particular del orden social se expresa en ella. (210)

¹¹ Para Guerrero (1997), el proceso de trans-escritura “permite el enlace comunicativo con pretensión performativa entre el “decir” de las poblaciones sujeto (un discurso ilegítimo y por ende inaudible) [...] y los códigos del Estado y lo político (el discurso inteligible y legítimo)” (6).

En lo que respecta a los posicionamientos discursivos de los actores en el interior de la MPC, estos pueden enmarcarse en lo que Bourdieu (2000) define como “campo político”. La introducción de este concepto habilita el análisis sociológico de la MPC, entendida como un escenario asimétrico de relaciones de poder que se encuentra constituido por actores que buscan acumular diversas cuotas de capital simbólico. El fin último de estas negociaciones consiste en ampliar la capacidad de agencia política dentro de dicho espacio. De esta forma, es posible analizar a la MPC como un “proceso” capaz de conformar identidades políticas divergentes y en ocasiones diferenciadas, y no como una estructura rígida que determina el accionar de los sujetos. En lo que respecta a la configuración discursiva de la MPC, esta ha atravesado por tres etapas cronológicamente diferenciadas, cada una constituyendo una identidad política indígena dinámica, porosa y fragmentada:

El “reconocimiento mutuo”

En esta primera etapa se sientan las bases para la puesta en marcha y legitimación de la MPC como instrumento político de negociación entre el Estado y los pueblos indígenas. En este momento, las organizaciones indígenas gozan de un importante capital simbólico gracias a la “ola indigenista internacional” que cristaliza en el reconocimiento global de sus derechos. Durante este proceso de acercamiento, el Estado considera que los pueblos indígenas deben “aprender” a utilizar los mecanismos institucionales, por lo que se fomenta el establecimiento de rutas metodológicas y el trabajo político mediante comisiones. Sin embargo, es el Estado quien marca unilateralmente la agenda que es necesario seguir, orientada en un primer momento al reconocimiento *de jure* de las comunidades indígenas.

Así, en esta etapa las dinámicas de la MPC se estructuran a partir del discurso moderno de la participación, entendida como un elemento técnico que legitima el control del Estado (Rahnema, 1996). Por tanto, esta primera etapa interpreta los patrones de relacionamiento político heredados de la experiencia colonial, propiciando la normalización y “apertura” económica de los territorios indígenas a partir de medidas como el proyecto de Ley de Ordenamiento Territorial y la Reforma al Código de Minas.

La securitización de la agenda política indígena

Tomando como punto argumental de partida la alineación del Estado hacia lógicas de corte militar asociadas al combate de los movimientos guerrilleros, este periodo discursivo se caracteriza por la objetivación y proletarización del elemento indígena, subsumido bajo el discurso de la “vulnerabilidad”. De esta forma, las medidas jurídicas de reconocimiento son entendidas ahora como acciones proteccionistas de corte reparador. De esta forma, el Estado busca transmutar de la noción de tutelaje de las comunidades indígenas, hacia la idea de un *partnership*, donde Estado y pueblos indígenas deben ser aliados ante un enemigo común que (re) configura y totaliza el discurso institucional sobre lo indígena: la guerrilla armada.

Bajo este esquema, el Estado reconoce las profundas condiciones de vulnerabilidad y marginación en las que se encuentran las poblaciones indígenas y, al mismo tiempo, elude cualquier tipo de responsabilidad histórica. Más aún, a partir de este nuevo discurso, se asegura el mantenimiento de un tutelaje paternalista abocado a la normalización de los espacios étnicos. Dichos espacios buscan ser posicionados como enclaves regionales capaces de fortalecer el proyecto desarrollista transnacional impulsado desde el Estado. Así, se ponen en marcha disposiciones jurídicas como el Auto 004, además de la promulgación de “planes de salvaguarda” orientados a aquellas poblaciones más “vulnerables” y “marginadas”.

Finalmente, esta etapa comienza a marcar una transición entre la búsqueda de una “ciudadanía pasiva” (Turner, 1993), sustentada en el reconocimiento de derechos, al intento de las poblaciones indígenas por ejercer una ciudadanía performativa, sobre la base de la autonomía territorial, política y cultural. Dicha situación se traduce en una escalada de tensión en los procesos interlocutivos llevados adelante desde la MPC. Desde una postura netamente reaccionaria, el Estado colombiano continúa con sus intentos de privatización de la agenda desde lógicas extractivistas y neoliberales, buscando “agilizar” los procesos legislativos.

En lo que resulta un claro choque semántico, las organizaciones indígenas aclaran: “los tiempos políticos no son nuestros tiempos”, reivindicando con ello su derecho a la consulta previa y enmarcando su participación en la MPC a partir de sus universos culturales tradicionales. Sin embargo, el aprendizaje de la *res política* por parte de las autoridades indígenas, comienza a derivar en la construcción un aparato indígena burocratizado, con presencia mayoritariamente urbana, facilitando la inclusión de demandas estatales en la agenda de la

MPC. Las tensiones resultantes del intento de los representantes indígenas por *interculturizar* los trabajos de la MPC, culminan en el abandono de la Mesa por parte de los representantes indígenas en el año 2007, ante la negativa del Estado colombiano a ratificar la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

El impasse político

Finalmente, nos encontramos con una última etapa, caracterizada por los intentos por parte de las organizaciones indígenas de generar una agenda política propia, alternativa a la agenda estatal. Una estrategia puesta en marcha desde el Estado para contrarrestar dichas iniciativas consiste en la “mediatización” de la agenda política. Aprovechando el monopolio de los canales comunicativos tradicionales, el Estado construye socialmente a las poblaciones indígenas como “obstáculos” para la agenda legislativa.

Acusados públicamente de ralentizar el trabajo jurídico, los líderes indígenas buscan sentar las bases para la construcción de iniciativas políticas reconocidas —aunque no sujetas— por el control estatal. Por tanto, aspectos como la instauración de un sistema de educación, además de un sistema de salud indígena propio, se convierten en temas de especial interés para las organizaciones indígenas durante esta etapa. Se transita, en consecuencia, de un mecanismo concertador abocado a la “politización de lo étnico” a la necesidad de “etnizar lo político” como requisito indispensable para el diálogo de saberes. En ese sentido, las comunidades indígenas reclaman la constitución de procesos interlocutivos “de doble vía”, no sujetos a procesos institucionales y a contextos urbanos ajenos al universo indígena.

A su vez, se pronuncian en numerosas ocasiones a favor de la creación de mecanismos de rendición de cuentas capaces de monitorear y evaluar el estado de los acuerdos alcanzados, esfuerzos hasta ahora infructuosos debido a la escasa cooperación y excesiva ambigüedad por parte de los representantes estatales. En la actualidad, por consiguiente, nos encontramos con un choque discursivo que se traduce en la estructuración de dos agendas políticas enfrentadas.

En primer lugar, una agenda indígena que transita entre la necesidad de fomentar iniciativas autonómicas y la evaluación/optimización de los 96 acuerdos en materia indígena consignados en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Es una agenda que intenta constituirse como “propia” y que, sin embargo, se

encuentra atrapada en los lenguajes de la modernidad, incapaz de traducir sus demandas institucionales en iniciativas culturalmente localizadas.

En el otro extremo, encontramos una agenda estatal que mantiene su impronta “moderna” y reaccionaria, buscando mantener el control político sobre estos territorios mediante experimentos legislativos como la creación de corporaciones autónomas regionales o la reforma a la Ley de Territorios y Desarrollo Rural. Así, el Estado continúa fungiendo como un ente monolítico, legitimado a partir de un paradigma participativo, cuya ineffectividad ha sido puesta en evidencia en numerosas ocasiones.

El resultado de este *impasse político* es la constitución de lo que Tubino define como “interculturalidad funcional”, un proceso de interlocución que mantiene inalteradas —e inclusive alienta— las lógicas hegemónicas y subalternizantes propias del modelo neoliberal. Para dicho autor, este tipo de interculturalidad:

Postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen —para comprender las relaciones interculturales— la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad. (5)

A partir de este tipo de interculturalidad, representada en las dinámicas institucionales que estructuran la MPC, el concepto adquiere una función normativa y legitimadora del orden social, proponiendo una articulación ficticia basada en la homogeneización cultural y en la neutralización política del elemento étnico como requisitos para el diálogo con el Estado. Por tanto, “no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción” (Tubino: 6). Ante estas profundas limitaciones de la MPC, se pone de relieve la necesidad de establecer procesos de “traducción simultánea” en donde lo institucional se adapte a lógicas culturales pluriversas que aboguen por la (de) colonización de las estructuras estatales.

A continuación, se observará de qué manera los choques semánticos en el interior de la MPC han propiciado prácticas políticas subversivas que cuestionan el papel del Estado como institución hegemónica encargada de “inventar la ciudadanía, es decir, crear un campo de identidades homogéneas que hacen viable el proyecto de la gubernamentalidad” (Castro-Gómez, 2000: 149).

La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena y las “prácticas subversivas” en el interior de la Mesa Permanente de Concertación

Para Tubino la interculturalidad crítica, a diferencia de la pasividad inherente a la interculturalidad funcional, se nos presenta como una nueva tarea intelectual y práctica:

Como tarea intelectual nos convoca a “desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad. [...] Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (7)

En lo que respecta a la dimensión práctica:

El interculturalismo crítico es sobre todo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales [...] A diferencia del multiculturalismo anglosajón o del interculturalismo neo-liberal busca modificar no los efectos o los resultados finales, sino los procesos que los originan [...] Hay que empezar por ello a democratizar los espacios públicos, es decir, a descolonizarlos de las leyes del mercado y a hacerlos inclusivos de la diversidad cultural. Este es el punto de partida. (8)

En el caso del Estado colombiano, su incapacidad para incorporar a su estructura institucional demandas culturales producidas localmente, ha obligado a las comunidades indígenas a (re) inventar nuevos espacios de negociación y relacionamiento político que trasciendan el carácter meramente funcional del proyecto intercultural.

En los pueblos indígenas colombianos —especialmente el pueblo arhuaco— tal ejercicio crítico y decolonial se sustenta en la puesta en marcha de dos procesos interrelacionados:

1. En primer lugar, la lucha por insertar una agenda política propia de carácter insurgente, capaz de fragmentar el discurso hegemónico de la participación.

Aprovechando el carácter legítimo e institucional de la MPC, las autoridades indígenas han comenzado a visualizarla como un espacio para la resistencia política “institucionalizada”. Así, su presencia en la mesa permite constituir un mecanismo legitimado de presión, capaz de aumentar el capital simbólico de las comunidades.

En lo que respecta a las actividades puestas en marcha por las autoridades indígenas en el interior de la MPC, la articulación de demandas propias, el reconocimiento político de las autoridades tradicionales, y la búsqueda por establecer mecanismos interculturales de rendición de cuentas, parecen avanzar en la constitución de una “agenda política-otra” sustentada en la cultura como eje de acción colectiva.

Así, las resistencias a una institucionalización hegemónica *en el interior mismo* del aparato estatal dotan a las organizaciones indígenas de una subjetividad (de) colonial que, sin embargo, debe comenzar a expresarse en un “lenguaje fronterizo” irreductible a la reificación del discurso institucional moderno.

2. Aunado a lo anterior, buscan fortalecerse cauces alternativos de diálogo intercultural que recuperen la perspectiva basada-en-lugar¹² como motor para la acción política. Lo anterior involucra la necesidad de crear diferentes discursos y representaciones no mediadas por el lenguaje moderno del desarrollo y la universalización, rescatando todas aquellas “adaptaciones, subversiones y resistencias que localmente la gente efectúa en relación con las intervenciones de desarrollo” (Escobar, 2005: 20).

¹² Desde esta perspectiva, las localidades son consideradas elementos culturales activos, caracterizados como “la ubicación de una multiplicidad de formas de política cultural, es decir, de lo cultural convirtiéndose en política” (Escobar, citado en Durán, 2007: 267).

En este punto, destacan las dinámicas generadas en el interior de la EIDI, la cual ha logrado constituirse como una “red autoorganizativa y no jerárquica” abocada a la construcción compartida de conocimientos y proyectos sobre el terreno.¹³ Desde la EIDI, se considera que la “itinerancia dialógica” es un elemento clave para construir agendas políticas múltiples y *culturizadas*. De esta forma, la cultura deja de considerarse un “residuo histórico” de carácter pasivo, para ser entendida como un proyecto político donde se materializan nuevas formas de relacionamiento social. Este elemento local, es susceptible de ser “globalizado” gracias a la discusión de los resultados obtenidos en diversos foros de carácter distrital, nacional e internacional.¹⁴ Entre los principales resultados de la EIDI destaca el desarrollo de ocho talleres-conversatorios en la Sierra Nevada de Santa Marta durante el año 2007, con la participación de ochenta representantes indígenas y miembros de la comunidad internacional (Acnur, PNUD).

Durante el periodo 2009-2010, se trabajó a partir de módulos formativos elegidos por las mismas comunidades, orientados a construir una diplomacia indígena que partiera del elemento cultural propio en su estrategia de relacionamiento con el Estado. Finalmente, se han impartido diplomados continuos en Nabusímake, capital del pueblo arhuaco, con el objetivo de realizar un diagnóstico intercultural del territorio, dotando a líderes indígenas de herramientas técnicas —cartografía social, evaluación de proyectos, conocimiento de actores internacionales y elaboración de proyectos de cooperación— las cuales, a partir de su discusión conjunta, fueron (re) apropiados culturalmente por las

¹³ A partir de esta delimitación territorial concertada, se han establecido procesos pedagógicos en los siguientes espacios (Rodríguez *et al*, 2012): Zona Norte: Resguardo del Pueblo Arhuaco, Sierra Nevada de Santa Marta, Zona Centro: organizaciones indígenas y cabildos urbanos en la ciudad de Bogotá, Zona Sur: Cabildo de San Francisco del Valle de Sibundoy, en el departamento de Putumayo, Zona Occidental: Unión de Desplazados del Chocó.

¹⁴ Actualmente se está organizando una Conferencia Internacional de Apertura en la Sede de la Universidad del Rosario, con la participación de las comunidades, autoridades indígenas, académicos y organizaciones de América Latina y el resto del mundo. Adicionalmente, comienzan a desarrollarse productos académicos en redes internacionales, resultado de la conformación de equipos de trabajo interculturales que incluyen a profesionales de países como México, Francia, España, etc. Durante el año 2012, se contó con la participación de un becario indígena en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como un intento por alentar el intercambio de experiencias y la constitución de redes transnacionales en conjunción con otras organizaciones indígenas.

comunidades. Así, las comunidades indígenas socias de la EIDI participan de un triple proceso:

1. En primer lugar, la reflexión compartida y sobre terreno entre universos culturales diversos (re) situados en posición de igualdad unos con otros. Así, el trabajo sustentado en una “ética de la otredad” (Levinas, 1998) y la detección conjunta y (re) contextualizada de las problemáticas indígenas, contribuye a la decolonización epistémica de la academia y, a su vez, fortalece el componente autonómico y comunitario de la colectividad indígena.
2. Por su parte, el aprendizaje y la (re) configuración del lenguaje político-institucional, enriquecido a partir de su reinterpretación étnica, favorece un diálogo intercultural capaz de articular la diversidad cultural con el componente ciudadano.
3. Finalmente, la estrategia política basada en la *interculturización-traducción* de los mecanismos institucionales —como comienza a suceder en el caso de la MPC— dinamiza nuevas formas de acción política sustentadas en el activismo decolonial.

A pesar de los numerosos retos,¹⁵ la iniciativa de la EIDI ha permitido, por un lado, fortalecer la capacidad de negociación de los pueblos indígenas en relación con los mecanismos de concertación legitimados desde el Estado y, a la par, contribuir a la construcción de una agenda política alternativa que subvierte y confronta la interculturalidad hegemónica y verticalista alentada por el Gobierno colombiano.

Gracias a su cuestionamiento constante de la situación de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios, la apertura de espacios de diálogo simétricos y dignos, además de la apuesta por “modos otros de pensar, de ser, estar, aprender, enseñar y vivir que cruzan fronteras”, la Escuela Intercultural materializa la “interculturalidad crítica insurgente” propuesta por Tubino, lo que nos permite imaginar una nueva convivencia epistemológica activa, simétrica y enriquecedora, abierta siempre a nuevos procesos de construcción e interpretación, y

¹⁵ Entre los que destacan: la transversalización y formalización de una perspectiva de género, la incorporación de nuevos actores de la sociedad civil y el reconocimiento formal de los módulos educativos (Barraza, 2014).

siempre traducible en acción política. De esta manera, la interculturalidad es (re) posicionada como un:

[...] proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de “modos otros” del poder, saber, ser y vivir [...] como herramienta [...] que busca el desarrollo y creación de comprensiones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad, igualdad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos otros —de pensar, de ser, estar, aprender, enseñar y vivir. (Walsh, 2009: 11)

Reflexiones finales

El análisis exhaustivo y decolonial de la MPC, a partir de su carácter como herramienta de concertación política, deja en claro que existen numerosos obstáculos que sortear en lo que respecta a la inclusión de alteridades étnicas en el espectro sociopolítico colombiano. Sin embargo, comienzan a surgir importantes iniciativas que nos permiten (re) imaginar al componente étnico como la posibilidad de establecer un “pensamiento político marginal” capaz de cuestionar la eficacia de los organismos institucionales en los que participa.

Una lectura desde la experiencia de la EIDI, pone de relevancia la necesidad de que los mecanismos institucionales de concertación incorporen una dimensión anclada en “el lugar” como territorio de acción política (Escobar, 2000). Para lograr lo anterior, es necesario partir de una autonomía no atada indisolublemente al reconocimiento estatal de derechos, sino a la puesta en marcha de prácticas políticas locales que deben ser institucionalizadas interculturalmente. A este respecto, Walsh (2002) afirma:

La interculturalidad en sí no es algo que se pueda realizar por reformas o leyes estatales. Tampoco es algo que se reduce a la constitucionalización. Y eso porque la interculturalidad no es un producto o sustancia sino un proceso continuo, algo por constituirse y que nunca termina. (6)

Asimismo, es necesario involucrar al resto de la sociedad civil colombiana en los procesos de concertación institucionales, con el propósito de construir “ciudadanías en red” descentralizadas y capaces de producir “lenguajes nativos de emancipación mutuamente inteligibles y traducibles [...] en una política cosmopolita insurgente” (Sousa Santos, 2010: 96).

La estrategia dual de las comunidades indígenas, sustentada en su participación en el interior de mecanismos formalmente reconocidos —como la MPC— y la búsqueda de políticas-otras basadas en el lugar —como la EIDI— ha permitido contrarrestar las limitaciones de la política tradicional y, más aún, generar nuevos espacios decoloniales de (re) politización de lo étnico. En palabras de Escobar, Álvarez y Dagnino (2001):

En la medida en que los objetivos de los movimientos sociales contemporáneos se extiendan más allá de los logros materiales e institucionales percibidos [...] sacuden las fronteras de las representaciones culturales y políticas y de la práctica social [...] ponen en marcha cuestionamientos culturales, o presuponen diferencias culturales, entonces debemos aceptar que lo que está en juego [...] es una transformación de la cultura política dominante, en la cual ellos mismos deben moverse y en cuyo ámbito buscan constituirse como actores sociales con pretensiones políticas. (27)

Así, el proceso de aprendizaje-apropiación-resistencia de las organizaciones indígenas —como resultado de la interculturalidad funcional legitimada por el Estado— deja en claro que cualquier organismo de interlocución desarrollado hegemónicamente, será insuficiente si no se contrasta con la construcción procesos interculturales y autorreflexivos que avancen en la (de) colonización del sujeto latinoamericano, tarea pendiente que debe ser desarrollada por la sociedad en su conjunto. Esa es quizás la mayor enseñanza generada a partir del análisis de los avatares de los pueblos indígenas colombianos en su búsqueda por la construcción de una interculturalidad crítica y humanizante: no existe política —toda vez que es imposible hablar de “diálogo” o “interlocución” — sin (de) colonización.

Bibliografía

- Alcaldía de Bogotá (1996). *Decreto 1397 de 1996*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40298>
- Ayestarán, I. y Márquez-Fernández, A. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En Homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos, *Utopía y Praxis Latinoamericana* (16), 7-15. Venezuela: Universidad de Zulia.

- Barraza, R. (2014). La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: Academia, postdesarrollo y diálogo de saberes, *Revista Desafíos*, 26 (1), 13-56. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/3178/2497>
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Cepal.
- Bohórquez, C. (2002). Resguardos y derechos humanos, *Procesos Históricos* I (2). Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20000203>
- Bolívar, I. (2001) Estado y participación: ¿la centralidad de lo político? En Mauricio Archila y Mauricio Pardo (Eds.), *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia* (pp. 207-233). Bogotá: ICANH, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon, Francia: Presses Universitaires.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Cohen, J. y Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Confederación Indígena Tayrona (2011). *Propuestas para el Programa de Garantías de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas de Colombia*. Recuperado de http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/programa_indigenas_tayrona_0.pdf
- De la Peña, G. (1999). Territorios y ciudadanía étnica en la nación globalizada, *Desacatos: Revista de Antropología Social*, 1, 13-27. México: Ciesas.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo. En A. Viola, A. (Comp.), *Antropología del desarrollo*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano, *Tabula Rasa*, (1), 51-86. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>.

- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A., Álvarez S., y Dagnino, E. (2001). *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus/ICANH.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Guerrero, A. (1997). Poblaciones indígenas, ciudadanía y representación, *Nueva Sociedad*, 150, 98-105. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2614_1.pdf.
- Herrera Ángel, M. (1998). Ordenamiento espacial de los pueblos indios: dominación y resistencia en la sociedad colonial, *Fronteras*, 2 (2), 93-128. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laurent, V. (1997). *Pueblos indígenas y espacios políticos en Colombia: Tendencias nacionales, diferencias regionales*. Ponencia presentada en el 49º Congreso Internacional de Americanistas (ICA), Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/49CAI/Laurent.htm>.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable, *Polis*, 2 (7). Chile: Universidad Bolivariana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500705>.
- Levinas, E. (1998). *Un compromiso con la otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad*. Barcelona: Anthropos.
- Londoño, B. (2002). La Constitución de 1991 y los indígenas: Nuevos espacios de participación política, *Revista Credencial Historia*, 146.
- Lopera-Mesa, G. (2010). Territorios, identidades y jurisdicciones en disputa: La regulación sobre los derechos de la tierra en el resguardo Cañamomo-Lomaprieta, *Humanística*, 69. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2282/1598>.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá*

- del capitalismo global* (pp. 127-67). Bogotá: Iesco / Instituto Pensar / Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Ministerio del Interior de la República de Colombia (2013). *Mesa Permanente de Concertación*. Recuperado de <http://mininterior.gov.co/content/mesa-permanente-de-concertacion>
- Nagel, J. y Snipp, M. (1993). Ethnic Reorganization: American Indian Social, Economic, Political, and Cultural Strategies for Survival, *Ethnic and Racial Studies*, 16 (2), 203-35.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). *Organización Nacional Indígena de Colombia*. Recuperado de <http://cms.onic.org.co/>.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Iesco / Instituto Pensar / Siglo del Hombre.
- Rodríguez, A., Rojas, P. y Santamaría, Á. (2012). *La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, derecho y participación*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rahnema, M. (1996). Participación. En W. Sachs (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: Pratec.
- Sáchica, L. (1991). El indígena en Colombia. En S. Castillo y Cuautle, *Aspectos nacionales e internacionales sobre derecho indígena*. México: UNAM.
- Santamaría, A. (2013a). *Convocatoria Colciencias diálogo de saberes. RED: Universidad, diálogo y educación intercultural*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Santamaría, A. (2013b). Lorenzo Muelas y el constitucionalismo indígena “desde abajo”: una retrospectiva crítica sobre el proceso Constituyente de 1991, *Revista Colombia Internacional*, 79, 77-120. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schiwy, F. y Maldonado-Torres, N. (2006). *Descolonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sousa Santos, B. (2010b). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Conferencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima: Organización de Agustinos de América Latina. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Turner, B. (1993). *Citizen and Social Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Walsh, C, Viaña, J. y Tapia, L. (2010) *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico, *Boletín ICCI-RIMAI Publicación Mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 4 (36). Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletin/36/walsh.html>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial, *Entre Palabras*, 3 (4), 129-56. La Paz: UMSA.

**EXPERIENCIAS
EN LA SIERRA NEVADA
DE SANTA MARTA**

“Despertando a las Mujeres”

Mildred Patricia Montero

Mildred Patricia Montero
Yeshica Serrano Riobó*

Introducción

Este capítulo presenta aspectos relevantes de la entrevista realizada a una de las lideresas más importantes tanto para el pueblo indígena kankuamo, como para el movimiento indígena en Colombia, Mildred Patricia Montero. Aunque un hecho desafortunado le arrebató la vida a sus 34 años, a lo largo de su trayectoria política había logrado llevar a cabo importantes procesos para la protección de los derechos humanos de las mujeres de los pueblos indígenas en Colombia.

Su historia refleja la vida de una mujer indígena, atravesada por la violencia colombiana, la pobreza y el desplazamiento forzado, así como su empeño por superar cada una de las condiciones de subordinación y exclusión de género, racial, étnica y socioeconómica. El resultado de su proceso fue reflejado en cada uno de los espacios que participó, llevando la voz de las mujeres de su pueblo para denunciar los múltiples casos de violencia contra las mujeres indígenas en contextos internacionales y nacionales, generando movilizaciones locales para visibilizar la violencia paramilitar en su territorio, entre un sinnúmero de actividades políticas y sociales.

* Antropóloga, estudiante de segundo año de Doctorado en Derecho en la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia), joven investigadora del Observatorio de Redes y Acción Colectiva de las facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales de la mencionada universidad.

La entrevista a Mildred Montero fue realizada en dos momentos. La primera parte en febrero de 2012, en el patio de su casa, en la comunidad de La Mina, departamento de Cesar. En esa oportunidad nos acompañaba Carolina Montero y Rosa Manuela Montero. De tal forma, el registro magnetofónico tiene sus voces de fondo cuando pasan, cruzan el patio o hacen algún comentario. Debido a las limitaciones de tiempo durante esa primera entrevista, programamos continuar nuestra conversación en Bogotá. Fue así como en el mes de abril de 2012 nos encontramos nuevamente en la sala de espera del Hotel ABC en la ciudad de Bogotá y allí continuamos nuestra extensa conversación, en la que compartió sus experiencias a lo largo de todo su trayectoria de vida conmigo.

Punto de origen

Mi nombre es Mildred Patricia Montero. Nací el 4 de junio de 1979. Mi edad es 32 años. Mi mamá es de aquí de la comunidad. Se llama Teodolinda Montero. Era artesana y perteneció a la Junta de Acción Comunal. En ese tiempo la Junta de Acción Comunal estaba compuesta por un presidente, un vicepresidente, un coordinador, un tesorero, un fiscal y un vocal. Los fiscales eran todas las personas de la comunidad. Mi mamá era la tesorera.

Hace unos días estaba hablando con ella y me contaba que anteriormente ellos hacían actividades para cualquier salida o reunión. Realizaban un plan de trabajo con puras actividades y recogían fondos haciendo hallacas.¹ Estos fondos eran destinados, por ejemplo, para mejorar la caseta de la comunidad, la iglesia, para ayudar a alguna persona que estuviera enferma, para casos de una urgencia de alguna familia. Incluso, si se moría algún familiar de la comunidad, se colaboraba con café, panela, se hacían recogidas para colaborarles a aquellos familiares que estuvieran de duelo.

La junta de acción comunal se creó como en el 80, en 1980. Ese equipo de trabajo duró ahí por seis años y luego lo renovaron.

Mi papá se llamaba Héctor Julio Cardona. Yo no lo conocí. Mejor dicho, a mi papá lo mataron cuando yo tenía cuatro años; tú sabes, hubo unos problemas familiares, porque un primo hermano lo celaba con la esposa de él, y como que hubo una discusión, lo tumbó y lo mató.

¹ Las hallacas son platos tradicionales de la costa atlántica colombiana. Consisten en una preparación de una masa de maíz con especias y carnes como pollo, cerdo, res o pescado. Esta masa se envuelve en hojas de plátano y es cocinada al vapor.

En ese tiempo, como mi mamá quedó viuda a ella le tocó ejercer el papel de papá y mamá; ella recibió mucho apoyo de la comunidad [...], aquí en el pueblo todos somos casi de una misma familia, porque tenemos el mismo apellido, páramos cerquita con los vecinos. Cualquiera te regala un guineo, te da una yuca.

Mi mamá me cuenta que en ese tiempo ella duró dos meses que no salía, porque no se resignaba a la pérdida y estaba mal acostumbrada porque no sabía hacer nada. Al momento de fallecer mi papá, ella dice que le dio muy duro porque le tocaba salir con un burro, cortar la leña y hacer los trabajos que hacía él. Ella también tejía sus artesanías, pero ya, por ejemplo, le tocó hacer los otros oficios, como darse cuenta de los animales, limpiar el patio, arreglar la cerca, entonces se sentía preocupada.

Sin embargo, sintió el apoyo de la comunidad, porque una persona en ese tiempo, o todavía lo hacemos, estamos pendientes, los ayudamos, le colaboramos, que hay que darle apoyo, que hay que alentarlos, y en lo que uno pueda, colaborarles. Eso todavía no se ha perdido. Muchas veces, durante los primeros meses de duelo, no dejan de ser dos o tres personas que te brindan una ayuda. Así somos, por eso aquí le decimos hormiguitas arreadoras, porque estamos pendientes de aquellas personas que necesitan de otros, y aquí de pronto, mira uno quiere una yuca va al patio y saca, su guineo, tú las cortas y lo regalas, mientras tanto en la ciudad no es así.

“Nos sientan alrededor del fogón y ahí nos enseñan”

Para hablarnos sobre las costumbres de nosotros, a las mujeres nos sientan alrededor del fogón y ahí nos enseñan. Ya como que se está perdiendo eso, porque anteriormente nosotros nos levantábamos a las cuatro de la mañana, y desde esa hora mi mamá nos hacía montar el café porque los vecinos llegaban a esa hora a tomar café. Cuando nosotras nos levantábamos, íbamos barriendo el patio y luego nos sentábamos a conversar ahí, alrededor del fogón. Por ejemplo, yo no me crié con mi papá, pero siempre sentí el apoyo de mi mamá. En el fogón era donde ella nos inculcaba y nos decía: “hija ustedes son indígenas, ustedes son kankuamas, ustedes son indias”. También nos explicaba que: “ustedes no pueden dejar sus costumbres, porque entonces van a dejar de ser kankuamas”. Yo me acuerdo que uno de mis hermanitos, el que me sigue a mí, le daba rabia que le dijeran indio, él decía: “yo no soy indio”.

Mi mamá lo cogía y le decía: “usted sí es indio, porque yo soy indio”. Le explicaba que los hombres kankuamos son trabajadores, tienen que cortar la leña, y

así le explicaba las costumbres y trabajos. A nosotras las mujeres, por ejemplo, nos decían que teníamos que tejer, cuidar a los hijos, lavar la loza (chismes, que ahora le decimos loza). También nos decía que debíamos creer mucho en los mamos, porque si no lo hacíamos, se acabarían nuestras autoridades, y así el pueblo iba a desaparecer. Todo eso era lo que ella nos decía, y ahí nosotros fuimos aprendiendo.

También recuerdo que cuando mi mamá estaba enferma de la presión, llegaban las comadres y las vecinas, y tempranito pasaban y nos dejaban un hueso. En ese tiempo se cocinaba el hueso en una casa y luego lo pasaban a la otra. Lo compartían, pero ya esas prácticas se han perdido, así como el trueque. El trueque es que ella me daba guineo y yo le daba papa, y si ella tenía papa, yo le daba otra cosa; hay algunos que todavía lo hacen. Y la leche la regalaban, pues en La Mina no se compraba nada. Por ejemplo, si una persona mataba una vaca, la compartía con la comunidad. Ahora, por la necesidad del dinero, todo lo vendes. Sin embargo, como uno se acuerda de las costumbres, se hace un esfuerzo por mantener el trueque, así que se regala y se intercambian productos. Últimamente, han llegado muchas personas que no son kankuamas, entonces ellos ya vienen con otro pensamiento y otra forma de crianza. Pueden ser cosas buenas, pero diferentes a nosotros.

Nosotros decimos que los kankuamos nos diferenciamos de los *bunachi*,² porque resulta que ustedes tienen una manera muy diferente de pensar que nosotros. Nosotros somos de los que le damos importancia a los sueños, por ejemplo, si soñamos con una culebra eso significa pelea, bochinche, es una dificultad que va haber dentro de la familia. Pero, si por el contrario, sueñas con pescados o que tú tienes piojos, ya tú sabes que es plata que te va a llegar.

Yo me acuerdo que otra de las enseñanzas que le pasaban a uno, era la de ir a trabajar en familia. Por ejemplo, mi mamá me decía que como yo era la mayor, entonces era la que tenía que ir a ayudar. Entonces, mientras ella iba limpiando, yo iba recogiendo el sucio y lo iba echando en un saco. Por ejemplo, ahora esta semana que viene, en Semana Santa, allá para nosotros no es Semana Santa, para nosotros es una semana de estar en familia, de arreglar las fincas, de hacer recogidas, y si ya llovió, entonces uno aprovecha para limpiar. Toda la familia va a recoger, a sembrar y socolar³.

² La expresión *bunachi*, es un apelativo usado por los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta para referirse a los no indígenas, blancos, colonos y occidentales.

³ Socolar hace referencia a la acción de limpieza de malezas o rastrojos en el campo, con el fin de habilitarlo para la siembra.

“... Una matazón terrible...”

Cuando llegó la violencia, muchas personas se tuvieron que desplazar. Ahí fue cuando la gente pasó trabajo, o todavía están pasando trabajos. Tenemos gente por Valledupar, en Bogotá, desplazados en casi toda Colombia por culpa de la violencia.⁴ Incluso a mi mamá le tocó irse para Valledupar por eso, por la violencia. Puso una tienda de granos y vendía alimentos.

Yo tenía catorce años cuando entraron las autodefensas. Ellos se llevaron todo lo de la tienda. Entraban en carros a las comunidades y se robaban todo. Ahí fue cuando mi mamá se quedó sin nada. Después llegó la guerrilla, y fue una locura, por que como las autodefensas habían entrado a la tienda y se habían llevado todo, entonces la guerrilla decía que tenían que darles a ellos también. Por eso todos nosotros nos fuimos para Valledupar.

Allá se puso a trabajar en casa de familia, y luego, cuando yo tenía diecisiete años, nos vimos obligados a regresarnos otra vez a la comunidad de La Mina, pero estaba medio calmado. Resultó que la situación en Valledupar se puso tensa. Nosotros éramos cinco hermanos y nos tocaba pagar arriendo y estudiábamos. De esos cinco hermanos la mayor era yo, que tenía diecisiete años, los demás eran puros pequeños y ya a mí me tocaba trabajar para ayudar. Mi mamá se enfermó en ese tiempo, entonces ¿quién iba a trabajar? Ahí nos tocó regresarnos. A veces en Valledupar nos tocaba quedarnos con una sola comida, porque éramos cinco bocas para alimentar.

Cuando llegamos acá al pueblo, yo tenía diecisiete años y fue cuando me conocí con un muchacho de aquí mismo, que ya nos gustábamos desde hace rato, y me case con él. Luego, a los dos meses de haber llegado, se volvió a colocar la matanza otra vez, y yo me quedé. Eso fue entre los años 2003 y el 2007, cuando mataron a casi trecientas personas del pueblo; incluso hay personas desaparecidas, que se fueron y aún no se sabe de ellas. Tengo el caso de una prima mía; a ella le

⁴ Sobre la violencia acontecida entre los años 1985 y 2008 se encuentra el trabajo realizado por la Organización Indígena Kankuama (OIK), titulado *Hoja de cruz. Memoria histórica de los impactos del conflicto armado en el pueblo indígena kankuamo 1985-2005*, en el cual se relata el proceso de desaparición forzada durante este periodo y sus víctimas. También se encuentra el informe sobre la violencia en la Sierra Nevada de Santa Marta titulado *Cuando la Madre Tierra llora. Crisis en derechos en humanos y humanitarias en la Sierra Nevada de Gonawindúa (Santa Marta)*, en el que se hace un diagnóstico de la violación de derechos humanos hacia los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, entre estos, el pueblo kankuamo.

metieron una bomba en la casa porque no consiguió la plata de una “vacuna”,⁵ así que una noche la mandaron a sacar y le volaron la casa. Mi mamá también se volvió a ir. Se llevó a mis hermanas y actualmente ellos viven en Valledupar.

En el año 2004 comenzó una matazón terrible, eso era unos contra otros, soldados, guerrilla y paramilitares. Entonces, así se fueron debilitando las comunidades. Muchas veces nos invadió el miedo porque apenas salía alguno al frente, ahí mismo lo mataban. Hablábamos muy poco, andábamos calladitos y no hacíamos las reuniones. Pero cuando nos encontrábamos, hablábamos de lo que íbamos a hacer; incluso, organizamos una marcha en la que vino el presidente.⁶ Esa vez bajaron todas las comunidades. Yo no lo podía creer, tampoco podía dormir. Sentía mucho miedo y decía: “dios mío, ya me vienen a buscar”, porque yo convoqué a la gente para la marcha. Pero no. Luego de ese día al que mataron fue a Fredys Arias.⁷ El día de su entierro organizamos otra marcha. Éramos alrededor de mil personas de todas las comunidades que marchábamos desde La Mina hasta Río Seco y decíamos que donde mataran a otro nos íbamos todos para Valledupar. Después de eso las cosas se calmaron, por que comenzamos a recibir mucha ayuda de las organizaciones.

Sin embargo, mi esposo me decía: “Mildred a ti te van a matar por andar convocando a la gente”. Él dice que vivía con mucho miedo. Mi mamá también vivía muy preocupada, yo le decía que de alguna cosa iba a morir, pero si nosotros no tomamos la iniciativa nos van a acabar.

⁵ “La vacuna” es una expresión popular en Colombia para referirse a la extorsión por parte de grupos armados ilegales. Con frecuencia, los dineros solicitados por estos actores armados son para su autosostenimiento en el marco del conflicto armado.

⁶ Debido a la compleja situación de exterminio físico y cultural del pueblo kankuamo, las autoridades y miembros de las distintas comunidades de este pueblo llevaron a cabo una movilización en el año 2004 para denunciar los asesinatos selectivos de lideresas y líderes. Durante ese año asesinaron cada mes a importantes líderes del pueblo kankuamo. En esa oportunidad, la visita del expresidente Álvaro Uribe Vélez se llevó a cabo en el marco del proceso de paz y la desmovilización paramilitar en Colombia. Asimismo, hubo presencia de organizaciones internacionales de Acnur y el Consejo Nacional Indígena de Paz (Conip), quienes elaboraron un informe sobre la situación de derechos humanos de los kankuamos entre los años 2003 y 2006, titulado *Situación de derechos humanos y derecho internacional humanitario Pueblo kankuamo Sierra Nevada de Santa Marta, Valledupar, Cesar. 2005 -2006 (primer trimestre). Septiembre de 2006.*

⁷ Fredy Arias era hermano del cabildo gobernador Jaime Enrique Arias. Era uno de los líderes más importantes del pueblo kankuamo, coordinador y fundador de la Comisión de Derechos Humanos de la OIK y gestor de la primera escuela de líderes y lideresas del pueblo kankuamo. Fue asesinado a los 33 años de edad. De acuerdo con el informe del Conip, Fredy Arias fue asesinado tres días después de haber denunciado el secuestro de kankuamos, los cuales “eran disfrazados de guerrilleros” (Conip, 2006: 18).

En ese tiempo le pusieron escoltas al cabildo gobernador, que todavía los tiene, y mi mamá me decía “el cabildo tiene sus escoltas, pero a ti quién te va a cuidar”. Pero habíamos tomado una decisión entre todos los compañeros, que si mataban a uno, entonces tenían que matarnos a todos. Así seguimos adelante con la voluntad de Dios, porque en verdad, ¿uno cómo hacía cuando nos estaban acabando?

Yo me acuerdo que me iba para donde mi suegra para ir a descansar, y era tanta la angustia que no dormía. En el día me tocaba trabajar con los niños, porque tenía un hogar del ICBF. En ese tiempo los niños tenían tantos traumas; no podían ver a un soldado por que se orinaban o se ensuciaban. Me acuerdo tanto que ellos decían “nos vienen a matar”. En el 2007 hubo un enfrentamiento entre la guerrilla y los paramilitares, y ese día eran las nueve de la mañana, cuando bajaron, porque la guerrilla mató uno de los paramilitares. Entonces, los paras venían en unos tanques bomba por la carretera, y pasaron por todas las casas que veían en la carretera y las robaban, se llevaron las gallinas, las mejores cosas, las licuadoras, todo eso se lo llevaban en las mochilas. Hay gente que acostumbra a tener cuatro o cinco mochilas colgadas en la entrada. Cuando pasó eso, yo me acuerdo que estaba en Valledupar haciendo las vueltas de un seguro, cuando se volvió a meter la guerrilla.

Para nadie era secreto que esas muertes empezaron fue por la muerte de *la Cacica*. Yo no sé si has escuchado hablar de Consuelo Araujo. Bueno, porque a ella la secuestraron unos guerrilleros, se la llevaron y la pasaron por el pueblo, entonces los que pagamos la venganza fuimos nosotros. Dicen que fue el hijo el que hizo la venganza por que la pasaron por ahí por las comunidades.

También para ese tiempo, me acuerdo que los carros ya no subían el arroz, porque todo el mercado que traían se lo robaban en el camino. Entonces, a veces no teníamos sal para cocinar. Los alimentos se agotaban, no teníamos que comer. Eso fue lo que a mí más me impulsaba a, que si me mataban, que fuera por una causa. Y siempre terminaron matando a Fredys, porque él era el coordinador de Derechos Humanos y yo era la secretaria. Eso fue muy duro. Todos decían que la que seguía era yo, pero las marchas y el trabajo espiritual con los mamos me ayudaron mucho.

La comunidad de La Mina fue muy azotada por la violencia. Aquí hay muchas mujeres viudas, en una situación verdaderamente complicada con niños de doce, trece, catorce años que ya han salido adelante con muchas dificultades.

El pueblo se está levantando otra vez, porque esto aquí era como un pueblo fantasma, aquí no quedó nadie. En las casas no había gente y los que no nos fuimos, fue porque no teníamos otro lado para dónde irnos, y nos resignamos a que nos mataran o que no. Muchas de las personas que estábamos en la Comisión de Derechos Humanos pensábamos que nos iban a matar. Por ejemplo, si no estaban aquí, entonces tocaban por la puerta, entraban y se llevaban a alguien de aquí a la hora que fuera. Ya nadie tenía tranquilidad. Si viajaban, los bajaban de los carros y los asesinaban. Eso fue tenaz.

Durante ese tiempo de la violencia llegó mucha gente de afuera, que no era de las comunidades y aprovechaban para comprar tierras y casas, por que fíjate que había personas que vendían la casa hasta por doscientos mil pesos. Claro, cuando regresaron se encontraron con esa gente viviendo en sus casas y, si las vendían, las ofrecían por unos precios super-altísimos. De hecho, hace poco estuve en la comunidad de Los Haticos en una reunión, y qué tristeza cuando llegué a la casa de una señora y llorando me dijo: “Ay Mildred ese milagro que estés por aquí, si tú supieras lo que me está pasando”. Entonces la señora me contó que el esposo la estaba maltratando, se levantó la falda y me mostró en las piernas y en la espalda tenía un fajo verde, hasta los niños ya tenían un trauma. Entonces, yo me fui a hablar con el esposo de ella personalmente. Él me decía que le pegaba por que se sentía desesperado por la situación económica. Ellos salieron desplazados hacia Valledupar y vendieron todo lo que tenían, y al regresar nuevamente a la comunidad, se quedaron sin finca y sin casa. Están viviendo en arriendo y no tienen para comer. Entonces, si uno analiza, él no tiene la culpa, aunque no se justifica de ninguna manera el maltrato. Esto era un problema generado por la violencia. Gracias a la Madre Tierra las cosas han mejorado, con esa situación hemos aprendido a que teníamos que estar unidos.

“... La escuela mía ha sido la organización...”

Cuando salí del bachillerato quería estudiar, pero no tenía el recurso; entonces terminé el bachillerato con mucho esfuerzo. Tampoco habían las posibilidades de seguir; incluso, hasta ahora es que estoy estudiando. Estoy becada en la UNAD,⁸ donde estudio Psicología, voy en quinto semestre. Sin embargo, la escuela mía ha sido la organización, pero es eso, no es que no quisiera estudiar. Muchas veces,

⁸ Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

otras personas, como los ricos, no aprovechan las oportunidades, y nosotros que queremos estudiar no tenemos a veces esas posibilidades. Cuando yo regresé a La Mina, como en el año 2006, allá querían crear la Comisión de Derechos Humanos. De tal manera, que se hacían reuniones cada quince días en la comunidad con el cabildo menor, que en ese tiempo era Fredys Arias, hermano del cabildo gobernador Jaime Enrique Arias. El cabildo menor nos informó que iban a conformar la Comisión de Derechos Humanos de la comunidad; de ahí salieron tres compañeros, pero no salió ninguna mujer. Como era voluntario, el que quisiera montarse, entonces yo me levanté y dije que quería participar. Me acuerdo tanto que los hombres, las autoridades, formaron una polémica, hablaban internamente y decían que no se podía, que tenía que ser un hombre. Entonces las mujeres empezamos a hablar desde ese día. Yo les dije que el mismo derecho que tenían los hombres lo teníamos nosotras las mujeres, y les íbamos a demostrar que sí podíamos participar. Entonces se levantó otra compañera también, y ya fuimos dos que entramos al grupo.

A partir de ese momento, comencé a participar de las capacitaciones, aprendí que teníamos derechos y deberes. Entonces, cuando llegaba a transmitir esas cosas a mi comunidad, ahí fue que comencé a tener problemas. Los hombres se molestaban porque decían que yo les daba “casquillo” a las mujeres, que las estaba despertando. También decían que las mujeres no tenían por qué meterse en comisiones. Pero para ese tiempo, el cabildo nos apoyó mucho, decía que había que dar la oportunidad a las mujeres, que nos dejaran avanzar. En ese tiempo yo trabajé en el cabildo como secretaria.

Para ese tiempo yo había terminado un técnico como auxiliar de enfermería y trabajé en el pueblo por dos años, antes de entrar a estudiar Psicología. Recuerdo que en ese tiempo no pude seguir trabajando. Tenía un contrato de prestación de servicios por seis meses y se me acabó, además, como estaba embarazada no me pudieron renovar el contrato. Ahí fue cuando me metí a la comisión de mujeres de aquí de mi comunidad.

Trabajar en esa comisión fue una gran experiencia porque yo recorría todo el pueblo, y como era enfermera, visitaba mucho a las personas, ahí yo me hice conocer. Mejor dicho, ahí fue cuando yo empecé, porque antes de eso, yo era una de las que se mantenía en la casa. No salía, no más era de la casa a la tienda y de la tienda para la casa, no salía para nada.

Entonces, cuando empecé a estudiar, estudiaba todos los sábados. Luego llegaron las prácticas, ahí empecé a salir y a relacionarme con la gente de mi

comunidad, por que trabajaba como enfermera. Yo llegaba de puerta a puerta las casas, y ahí me daba cuenta de la situación de las mujeres.

Ya después la EFIN⁹ me invitó a una reunión que hubo de mujeres de la comunidad. En esa reunión me presenté como la enfermera. Bueno, y a la final me di a conocer. Ahora estoy trabajando en la Comisión de Derechos Humanos de la OIK y ahora mismo fui elegida a la Comisión Regional de Derechos Humanos, solo me hace falta la consulta de los mamos.

Para trabajar en esta Comisión de Derechos Humanos, es muy importante el trabajo comunitario que nosotros realizamos. Por ejemplo, aquí hay muchos casos de maltrato intrafamiliar, a veces los papás no saben corregir a sus hijos y les pegan con garrote. Entonces, como enfermera, yo comencé a hacer un trabajo de sensibilización a los padres y a explicarles cómo deberían corregir a sus hijos. También hacía escuelas de formación sobre cómo garantizarles un mejor trato a los niños y explicarles que el Bienestar Familiar estaba pendiente de nosotros, por lo mismo, eso no lo podían hacer.

En ese tiempo hubo una reunión en la comunidad en la que me delegaron a mí en la Comisión de Derechos Humanos. Ahí ya iba para tres años trabajando en esta comisión. Ahora, hace poco, evaluaron al compañero que era de la Comisión Regional de Derechos Humanos del Pueblo Kankuamo. Revisaron su trabajo con las comunidades y no pasó la prueba. Por eso, ahora mismo están consultando con los mamos, para ver qué dicen. Pero por parte de mi comunidad y las autoridades ya estoy avalada para la Comisión Regional de Derechos Humanos. Esto se debe también a que yo me he movido mucho, he realizado varias denuncias sobre la situación de violencia contra las mujeres, como por ejemplo, el caso de una mujer kankuama que mataron y desmembraron en el pueblo wayúu, y las autoridades no dijeron nada.

Finalmente, comencé a estudiar Psicología porque uno tiene que superarse como mujer, y por qué realmente la carrera que yo quería era Sociología, pero no pude estudiar por qué tenía que ser presencial. No hay un programa a distancia. Entonces escogí Psicología porque se me hace más fácil estar allá cada quince días. Por otro lado, me gusta mucho relacionarme con las personas, conocer las

⁹ Escuela de Formación Indígena Nacional. Esta escuela de educación popular hace parte de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), con el propósito de fortalecer desde este modelo pedagógico, todos los elementos o recursos sociales, políticos y culturales para los gobiernos de los pueblos indígenas.

situaciones, ayudarles a buscar las soluciones; soy de las que me cargó los problemas de otros, como me dice mi mamá. Yo le he cogido amor a mi carrera, se me ha hecho fácil y aspiro a terminarla.

La comunidad lo evalúa a uno por trabajo que tiene de base; por ejemplo, si quiero aspirar a un cargo afuera en mi comunidad, primero tengo que ir avalada por ellos, luego tengo que pedir permiso y explicar que voy a postularme para tal cosa y con qué objetivo. Y otra cosa, si mi comunidad no me siente como líder, no me dan paso. Por ejemplo, si no estoy trabajando y no estoy caminando la comunidad, y ven que además estoy cometiendo errores, me sacan.

Ya tengo dos años de estar en la Comisión Nacional de Mujeres, y he venido haciendo acompañamiento a las mujeres, en toda la Macro-Regional Norte, y en especial en mi comunidad. Soy como “la cabilda”, como me dicen aquí, porque soy de las que no me ligo, o sea, no me gustan las cosas mal hechas y no las dejó pasar, muchas personas comparten eso. De las cosas por las que más me he caracterizado en mi comunidad es porque me gusta que me digan la verdad. Todos cometemos errores, y si estoy actuando mal me evalúo y me pongo a disposición de la comunidad para que hablen, porque igual todos somos seres humanos y no podemos decir que no vamos a cometer ningún error. Por eso, también la gente me quiere mucho, y el hecho de que yo me gane un espacio en la Consejería a nivel nacional, para ellos es motivo de alegría.

Así mismo, cuando yo he salido de la comunidad y regreso, he socializado aquí con todas las personas las cosas que he hecho. Les traigo información y les colaboro a las demás comunidades en lo que esté a mi alcance. Aparte de eso, soy líder de Familias en Acción, o sea, lo que le llaman las madres líderes, entonces nosotros somos aquí madres consejeras, y así he venido fortaleciendo muchos procesos en mi comunidad. Nosotras aprovechamos esos espacios de madres líderes para trabajar con la misma comisión de mujeres, con las mujeres artesanas, las niñas y la escuela de formación de mujeres.

Escuela de Lideresas y Derechos Humanos

En el pueblo kankuamo se creó la escuela de formación, que se llamaba “Escuela Propia de Derechos Humanos”. Luego se realizó la segunda, llamada “Escuela Propia de Derechos Humanos Fredy Arias”, en honor al hermano del cabildo gobernador, quien inició con esta escuela y fue asesinado por paramilitares. Yo participé en las dos escuelas. Ahí duramos casi seis meses en esa escuela, y fuimos pocos los que terminamos. Eran muy exigentes. Las escuelas de formación se

dictaban por módulos, y en estos espacios nos tocaba exponer, nos colocaban tareas, trabajos en las comunidades, teníamos que socializar, hacer encuestas, etcétera. Al principio las dirigió Luis Fernando; él fue el que coordinó unos talleres en los que vino gente experta, como esta señora Gloria Amparo y otros, que nos explicaron sobre la consulta previa, la Ley de Origen, la jurisdicción especial indígena, sobre nuestros derechos como indígenas, etcétera. También aprendimos en esa escuela, las dificultades que se nos iban a presentar como pueblo y cómo debíamos enfrentarlas.

Tú sabes que todo el mundo tiene la mira puesta sobre la Sierra, que es el corazón del mundo, pues todos quieren las riquezas que se dan en estas tierras y que nosotros no las veíamos tan importantes. Gracias a la escuela, nosotros aprendimos a valorar y a transmitir esto a nuestros compañeros, a nuestros hijos, en general a toda la comunidad, pues esa fue una de las principales tareas que nos quedó.

Los talleres que se realizaron en la escuela fueron patrocinados por la ONIC, que como te decía duraron seis meses, en los que se graduaron alrededor de 109 estudiantes de cada comunidad. En la escuela descubrí lo que estaba sucediendo con el pueblo kankuamo, y que no estábamos haciendo nada. El proceso de la escuela me permitió fortalecerme mucho más con la comunidad. Ahí fue que empecé a decirles a las mujeres, a los hombres, incluso llegaba a los colegios para explicarles sobre la violencia en contra de las mujeres. Ahí me fui dando a conocer. También, en ese tiempo entraron otras tres muchachas a la escuela y se graduaron en la Escuela de Fredys. Ahora están participando en la otra escuela. Estas tres mujeres también entraron en la Comisión de Derechos Humanos, lo que permitió que se fortaleciera más. Hasta el momento estamos funcionando firmemente. Sin embargo, hay compañeros en otras comunidades que aún tienen miedo de denunciar los casos de violencia.

Yo hablaba con todos los compañeros de las otras comunidades y les decía que contaran, que uno tiene que ir de puerta en puerta, y así es como nosotros nos acercamos. Llegamos a las casas de las personas preguntándoles cómo se sienten, qué ha pasado, qué situaciones están viviendo. Por ejemplo, tú llegas allá y te ofrecen un tinto, que es costumbre, con ese tinto tú vas a sacar información que necesitas, porque ya empiezan a contar: “que estoy con esto, esto y esto”. Ellas pueden verse tranquilas, pero tú no sabes cuál es la situación que están viviendo.

Los talleres se hacían por comunidades. Empezábamos en Chemesquemena y se iban rotando las comunidades. Todo el proceso se hacía por medio de

convocatorias, luego el carro nos recogía por dos o tres días y nos llevaba a la escuela. Allí estábamos hasta el día de la graduación.

El año pasado, que fui delegada de Mujeres de La Mina, reunimos a varias mujeres para darles una información sobre las artesanías, sobre los proyectos que se estaban llevando a cabo para las mujeres. Allí nos dieron un proyecto de la OIM y la ACH-Acción Contra el Hambre.

Así que yo organicé alrededor de cincuenta mujeres para que fueran beneficiarias de este programa en el que se promovió el cultivo y la cría de animales. Aunque el proyecto se acabó, todavía se sigue teniendo ganancias. También conseguí con la Alcaldía de Valledupar un programa para criar pollos y gallinas ponedoras. Por supuesto, esto ha contado con la colaboración de los cabildos menores y el cabildo gobernador. De todos modos eso es una pelea, porque la Alcaldía de Valledupar nos tiene retenidos los recursos. Ahora mismo estamos esperando poder hablar con el alcalde Fredy Socarrás.

“... Gracias a la Madre Tierra hemos aprendido muchas cosas”. De la Mina a Naciones Unidas

En la Consejería de Mujer somos diez mujeres consejeras, de las cuales, dos corresponden a la Macro-Regional Norte. Una es del pueblo zenú y otra es kankuama. Yo hago parte de las diez consejeras. Desde el año 2008, a partir de una reunión que hubo en la macro caribe, hicimos una exposición en frente de toda la macro, luego realizamos unas propuestas que serían importantes para el Séptimo Congreso, pues se había dicho que se iba a escoger a las mujeres que conformarían la Consejería de la Mujer. Entonces, ese mismo me escogió a mí y a una compañera zenú.

El perfil que se tuvo en cuenta para la elección de las personas fue que tuvieran trabajo comunitario, una trayectoria de trabajo de base, haber trabajado con las mujeres, tener liderazgo y que se llevara bien con las mujeres. En ese momento yo no tuve problema. Me acuerdo que ese día llamaron al cabildo gobernador y le preguntaron sobre mí. Él dijo que sí, entonces todas las compañeras que estaban ahí me avalaron, por eso estoy en el Consejo. Pero te cuento que eso sí fue una experiencia. Terminé el cargo en el mes de mayo, con unas experiencias que son inolvidables, porque me terminé de formar como tú no te imaginas. Esto ha sido como una escuela, de acompañamiento, de haber tenido la oportunidad de levantarme y hablar como si nada. Al principio, cuando salí al frente, todo me temblaba, la voz se me iba, sentía miedo, no era capaz de salir a hacer

una exposición. Gracias a la Madre Tierra nosotras hemos aprendido muchas cosas, nos levantamos y compartimos, ya no nos sentimos con miedo dando la pelea con otros compañeros. Antes éramos muy sumisas. Ya no. Ahora la mujer kankuama se ha fortalecido mucho, tenemos como todos ciertas debilidades, pero nos hemos fortalecido, estamos más organizadas, porque los compañeros nos están acompañando, porque incluso el mismo gobernador dijo que apoya mucho a las mujeres. De los cabildos menores hay algunos que nos apoyan, pero también hay palo. Porque es que ellos sienten celos, y yo los entiendo. Hay rivalidad porque ellos sienten que nosotras los vamos a bajar de los cargos.

Al principio fue difícil, yo decía: “no voy a aguantar este cargo”, porque me tocaba salir mucho, me mantenía mucho tiempo lejos de la casa y era algo a lo que no estaba acostumbrada. Me acuerdo cuando fui a Paraguay a un encuentro de Naciones Unidas, duré casi veinte días allá. Durante esos días compartí muchas cosas con las compañeras. Les conté de la situación de las mujeres indígenas en Colombia.

Cuando llegué a contar, me acuerdo tanto que unos delegados de Estados Unidos estaban ahí. Yo no les entendía qué era lo que hablaban, pero ahí el traductor me decía que estaban aterrados de Colombia, siendo un país donde aún hay pueblos indígenas, con tanta naturaleza, tanta belleza, la mujer era sometida a tantos maltratos, a tantas agresiones y violencia. Las veces que fui a exponer, llegaron a la ONIC muchos proyectos de ONG que apoyan a la mujer. También nos llegaron unos proyectos de UMFA y ONU Mujer.

Tuve la oportunidad de ir a Lima. En esa oportunidad fui con la compañera Janeth Carlosama, del Putumayo, a un conversatorio. Allá visibilizamos la situación de Colombia en una forma muy general. Esa vez el impacto fue muy fuerte por que salió por televisión nacional e internacional. Nuestra exposición fue de tal manera que cuando salimos en la tarde, estábamos en primera plana del periódico nacional. Me fui para mi pueblo, y estando allá me llamó Dora Tavera y me dijo: “Mildred, imagínate que estoy contentísima con ustedes, que no sé qué”, y me dice: “no, imagínese que nos ha llamado gente de muchas organizaciones para apoyarnos a partir de la presentación que hicieron”. Entonces yo pienso que eso ayudó a visibilizar mucho más la situación de las mujeres.

Nosotras como mujeres queremos avanzar, que la situación de las mujeres cambie, que participen, que no solo reciban información y se queden ahí. A veces, las mujeres conocen sus derechos, pero no los reclaman, entonces les siguen pasando atropellos y muchos problemas. En cambio, cuando tú le das

la orientación, ellas se van despertando y motivando, comienzan a tener pensamientos diferentes.

Algo que he notado en las escuelas de formación, es que ya hemos hecho mujeres líderes que quieren participar y postularse a los cargos de la organización. No como antes, que durante la violencia nos asesinaban a las lideresas, eso trajo como consecuencia que ninguna ejerciera liderazgo en la comunidad.

Ahora mismo estamos haciendo la junta de trabajo para la socialización de la Ley de Víctimas para transformar las malas condiciones de la comunidad, y así ver cómo nos podemos fortalecer, incluso desde la Comisión de Derechos Humanos.

El aporte de las herramientas cuantitativas para el abordaje de problemáticas concretas en espacios interculturales El análisis sistémico de variables

Mónica Mendoza Molina*

Introducción

En el año 2013 se realizó en Nabusímake, capital del pueblo indígena arhuaco, el *Diplomado intercultural en diseño y gestión de proyectos y diagnósticos participativos*, como parte de las actividades realizadas por la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), liderada por la Universidad del Rosario. Esta fue la tercera experiencia de diplomado en la Sierra y con la participaron de cuarenta líderes, algunos de ellos pertenecientes a los sectores de educación y salud. En este marco, exploramos y analizamos con la comunidad en diferentes sesiones, una serie de técnicas y herramientas orientadas a la identificación y el abordaje de las problemáticas que afectan al pueblo indígena arhuaco, con el fin de sentar las bases para la construcción de un diagnóstico integral, que permita también la formulación de proyectos viables y acordes al contexto y sus realidades.

Desde mi experiencia personal, esta fue también la tercera vez que participé en un diplomado en Nabusímake y, al igual que en las ocasiones anteriores, resultó ser un ejercicio muy constructivo y emotivo, tanto a nivel profesional como

* Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, con posgrado en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, coordinadora de Investigación del Instituto Rosarista de Acción Social “Rafael Arenas Ángel” (Seres). Correo electrónico: monica.mendoza@urosario.edu.co

a nivel personal. En esta oportunidad me correspondió la sesión denominada *Análisis sistémico de variables o análisis estructural*. Pretendo con este capítulo presentar el proceso de apropiación de la herramienta, así como los resultados iniciales del ejercicio que se desarrolló, de acuerdo al consenso de la comunidad, alrededor del tema de *desnutrición infantil*, por considerarse preocupante y urgente. El capítulo, por tanto, no busca ofrecer un panorama de la desnutrición en los pueblos indígenas de Colombia, ni en especial en la Sierra Nevada de Santa Marta, sino que aborda el tema de manera tangencial, por ser priorizado por la comunidad como un elemento interesante para el desarrollo de la sesión.

Por la exigencia horaria de los diplomados formales y por la limitación de tiempo del equipo de la Universidad en los territorios, las sesiones de trabajo suelen ser largas e intensas. Así, esta sesión tuvo una duración de 14 horas (7:00 a.m. - 9:00 p.m.), en las que de manera entusiasta y al final algo extenuante, logramos realizar este análisis que recogió los aportes y sentires de los estudiantes, que lejos de ser concluyentes, se consolidan como una puerta abierta para el trabajo comunitario y el planteamiento de soluciones a problemáticas que los aquejan. El tema generó mucho interés y por su naturaleza implicó un gran esfuerzo de ambas partes, para lograr estructurar el proceso y los resultados que aquí se presentan, que se reitera, no representan un producto final, pero sí dan cuenta de una experiencia exhaustiva, cargada de análisis, sentimientos, reflexiones y hasta dolores de cabeza.

Este ejercicio particular representó un gran reto, por el tipo de herramienta que se socializó con la comunidad, pues el uso de técnicas de corte cuantitativo implica, en muchas oportunidades, el acceso a programas para la sistematización y análisis de datos, que no es el caso en muchos de los territorios indígenas nacionales. Los resultados obtenidos en el ejercicio, en consecuencia, representan un mérito significativo de los estudiantes, quienes de forma manual y en ocasiones hasta gráfica, construyeron sus conclusiones y plasmaron sus hallazgos y sus análisis, frente a una situación determinada.

Al iniciar esta sesión ya se habían realizado varias sesiones anteriores, que correspondían a técnicas cualitativas, como la cartografía social, las entrevistas y las historias de vida, y se habían trabajado instrumentos de cooperación internacional, que sin duda influyeron en los participantes y facilitaron la identificación y el abordaje de problemas específicos. Partiendo de allí, acordamos trabajar en el tema de *desnutrición infantil*, priorizado como urgente por la comunidad, guardando coherencia con la realidad nacional indígena en este aspecto, pues de

acuerdo con cifras del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el 70% de los niños indígenas en Colombia sufren de desnutrición crónica: “Las niñas y los niños están en una situación particular de vulnerabilidad a las violaciones del derecho a la alimentación y a la salud. En 2008 y 2009, algunos organismos de Estado, y las propias comunidades hicieron públicas situaciones de desnutrición severa en la Sierra Nevada de Santa Marta (Kogui y Arhuacos) y en los departamentos de Chocó, Guaviare y Cauca” (PNUD, 2012: 56).

Así, iniciamos el abordaje de esta problemática, a la luz del análisis estructural, definido como “una herramienta diseñada para vincular ideas. Permite describir el sistema gracias a una matriz que une todos sus componentes. Mediante el análisis de estas relaciones, el método permite destacar las variables que son esenciales para la evolución del sistema. Tiene la ventaja de estimular la reflexión dentro del grupo, y de hacer que las personas analicen ciertos aspectos que algunas veces son poco intuitivos” (Arcade, Godet, Meunier y Roubelat, 2004: 174). Los resultados del ejercicio y el proceso de apropiación de la herramienta se muestran a continuación.

Un espacio para el encuentro y la discusión en la capital del pueblo arhuaco

En el macizo montañoso denominado Sierra Nevada de Santa Marta habitan desde tiempos milenarios cuatro pueblos indígenas: arhuacos, kankuamos, koggis y wiwas, cuya misión es cuidar y preservar este territorio, en el que, de acuerdo a su cosmovisión, se refleja el planeta entero (Ministerio de Cultura: 5). El pueblo arhuaco habita la región suroriental y, de acuerdo a las cifras del censo de 2005, está conformado por aproximadamente 22 134 personas, de las cuales 51,15% son hombres y 48,85% son mujeres (Ministerio de Cultura: 1).

Para este pueblo indígena la relación con el territorio es fundamental, su delimitación ancestral está representada por la *Línea Negra*, línea imaginaria que incluye tanto el complejo montañoso como los sitios sagrados que se encuentran en la parte baja, muchos de ellos ya colonizados y urbanizados. El respeto al territorio consagrado en la Línea Negra, no solo es una norma dentro del pueblo arhuaco, sino fundamento de su identidad, por lo que las referencias al territorio son una constante en sus asuntos, tal como se observará en el ejercicio realizado en la sesión de *análisis estructural*.

El hecho de realizar los diplomados en los territorios indígenas representa, por consiguiente, una ganancia desde todo punto de vista: simbólico, de

aprendizaje, de entendimiento y de comprensión. En efecto, es mucho más sencillo para los que venimos de afuera, comprender las dinámicas de los pueblos y su relación material y espiritual con los territorios, cuando tenemos la oportunidad de vivir y compartir experiencias, preguntas, debates, tiempos, comidas y prácticas, justo allí, donde se desarrolla su cotidiano y donde se construyen sus realidades.

El reto más grande que tienen los arhuacos como pueblo, al igual que muchos otros pueblos indígenas del país, es la supervivencia, pues constantes amenazas de diversa índole se ciernen sobre el territorio y sus pobladores. Algunas de estas amenazas aparecen de manera recurrente en el ejercicio de clase realizado; sin embargo, la conclusión es que el fortalecimiento de la identidad arhuaca a través del respeto a la *Ley de Origen* y a las tradiciones representa la mejor estrategia de resistencia.

En esta oportunidad, el grupo de estudiantes estuvo conformado por personal de salud, docentes, profesionales universitarios, líderes comunitarios, hombres y mujeres en su mayoría jóvenes; tal vez, de allí la priorización del tema de infancia para el desarrollo del ejercicio. Algunos de ellos habían participado en los diplomados anteriores y otros, por el contrario, se dieron cita por primera vez en este espacio intercultural. Viajaron para este encuentro representantes de distintas regiones del resguardo arhuaco de la Sierra Nevada, quienes en ocasiones se encuentran muy alejados en términos de tiempo y distancia, pero decidieron abandonar por algunos días sus actividades y responsabilidades cotidianas, para participar del diplomado y enriquecer con sus aportes y saberes este espacio, que permite el encuentro y el compartir, en un lugar tan emblemático como Nabusímake.

Cada región del resguardo tiene particularidades y necesidades muy concretas que la diferencian de las demás, por ello, el debate en torno a las problemáticas que deben priorizarse, es largo y no siempre es fácil llegar a acuerdos. Sin embargo, hay cuestiones que afectan a todas las regiones en mayor o menor grado, lo que permite la priorización de temas que es necesario abordar. Como ya se mencionó, la problemática escogida por el grupo fue la *desnutrición infantil*, por considerarse un asunto que afecta a todo el pueblo arhuaco y porque en ella influyen aspectos que competen tanto al ámbito interno como al ámbito externo.

Así, dentro de las causas de la desnutrición en el pueblo arhuaco se señalan: el incremento del monocultivo de café y el subsecuente desplazamiento del cultivo de huertas tradicionales, la falta de pago, la falta de preparación

y combinación de los alimentos, la dependencia generada por el suministro y consumo de alimentos externos, la escasez de tierras productivas, el crecimiento de la población, el descuido de los padres hacia sus hijos y la falta de educación de los matrimonios jóvenes (Arias, Tarazona, Lamus y Granados, 2011: 20). Todos estos factores amenazan la identidad arhuaca, en el sentido de que “para los indígenas, la alimentación es un derecho humano esencial, pues es fundamental en una relación material y espiritual con la Madre Tierra, y la seguridad y soberanía alimentaria son la garantía para su cumplimiento” (PNUD, 2011: 59).

Esta preocupación ha sido expuesta por organismos del orden nacional como el Departamento para la Prosperidad Social (DPS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quienes afirman que la *desnutrición* se presenta por motivos diversos, por lo que su solución no puede ser solo la asistencia alimentaria, sino que deben considerarse sectores como la agricultura, la infraestructura, la salud y los ingresos (ICBF, 2012). Otro aspecto relevante que es preciso considerar, es el conflicto armado que desde hace décadas viene sufriendo Colombia y que impacta negativamente todos los ámbitos de las poblaciones mayoritariamente campesinas e indígenas; este aspecto, como se verá más adelante, también es reconocido por los estudiantes como una causal de desnutrición en Nabusímake.

Aunque el tema de la *desnutrición infantil indígena* se ha visibilizado en cierta medida, no hay hasta el momento cifras que den cuenta de la magnitud del problema, de allí que se haya planteado en el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, la necesidad de diseñar y desarrollar una *encuesta de la situación nutricional específica para las comunidades indígenas del territorio nacional* (Gobierno de Colombia, 2013: 35), que deberá optar por establecer la realidad nutricional de los pueblos indígenas, en aras de brindar soluciones viables y sostenibles.

Un acercamiento inicial al problema. La identificación y descripción de los actores involucrados

El *análisis estructural* es una técnica que permite identificar y comprender las interrelaciones entre las distintas variables de un problema, entendiendo a este último como un sistema, en el que cada componente influye en mayor o menor grado en su determinación. Al tratarse de una técnica en esencia participativa, resultó muy pertinente para el contexto en el que nos encontrábamos y por ello, tanto el problema como su definición y análisis, se fundamentaron en las

apreciaciones, percepciones, conocimientos y saberes de la comunidad, que se mostró siempre interesada y activamente participativa. De esta manera, las variables identificadas, así como las relaciones que se establecieron entre ellas, fueron ampliamente debatidas por el grupo, hasta que logramos un consenso con relación a su significado y a su grado de influencia en el problema planteado inicialmente.

Como se observará, todas las variables son muy propias del pueblo arhuaco y son definidas desde su particular forma de abordar el mundo, lo que hace del ejercicio algo único y de gran riqueza cultural, que nos invita de manera generosa y sencilla, a un compartir y a un despertar. Los resultados obtenidos pueden representar por tanto un insumo importante, al momento de formular un proyecto destinado a la solución de este problema particular, al introducir la concepción propia de la comunidad y analizarla en términos de interrelación de variables.

El primer ejercicio realizado durante la sesión resultó relativamente sencillo de acordar, pues en parte había sido trabajado previamente en una sesión anterior, se trata de la identificación de actores que influyen en la desnutrición infantil. Recurrimos entonces al *análisis de involucrados*, pretendiendo incluir las diferentes visiones, percepciones e intereses de los actores, tanto internos como externos, que confluyen en esta problemática, de acuerdo a la percepción de los estudiantes. Los actores identificados y seleccionados influyen en mayor o menor grado en la problemática elegida y desempeñan un papel específico como agentes directos o indirectos.

Posteriormente, realizamos un juego de roles en el que los participantes ejemplificaron sus posiciones, este ejercicio fue muy emotivo e interesante, pues cada uno asumió su papel, imprimiendo en él las características más importantes, procurando plasmar su punto de vista, su influencia y su manera de actuar frente al problema de la desnutrición. Estos roles no fueron representados por afinidad o conocimiento de causa, sino que se distribuyeron de manera aleatoria dentro de los participantes, insistiendo en la necesidad de hacer una representación objetiva y un ejercicio real por comprender la posición de “los otros”. Sin embargo, como es común en este tipo de ejercicios, algunos de los roles se estereotiparon, sobre todo los que no son bien recibidos en la comunidad.

Los roles representados son los que se señalan a continuación; llama la atención que, pese a tratarse de un problema que afecta a la población infantil, los niños y las niñas no fueron incluidos en la lista.

Tabla 1. Actores involucrados en la desnutrición infantil en Nabusímake de acuerdo a la percepción de los estudiantes

Actores internos	Actores externos
<ul style="list-style-type: none"> • Mamos • Autoridades civiles tradicionales • Padres de familia • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cacharreros</i> • Grupos armados ilegales • Personal de salud • Instituciones públicas

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del ejercicio de clase

Los actores internos

Mamos

Todos los asuntos del pueblo arhuaco competen a los *mamos*, su presencia y decisión son determinantes para definir las rutas que se van a seguir o las acciones que es preciso implementar. Por ello, fueron identificados por los estudiantes con un rol fundamental para la superación del problema planteado. En este mismo sentido, el acompañamiento de los mamos al proceso de diplomados interculturales ha sido determinante; así, antes de comenzar las actividades se realiza un trabajo con ellos, con el fin de que todo resulte bien y en armonía, e igualmente, en las ceremonias de cierre y graduación se cuenta con su presencia, lo que otorga legitimidad y reconocimiento.

Los *mamos* son dentro de la organización social propia, la máxima autoridad espiritual, por tanto, son los encargados de guiar y orientar a la comunidad. Representan la máxima expresión de sabiduría y están destinados desde antes de su nacimiento, por las fuerzas superiores del universo, para cumplir con este rol. En la cultura arhuaca son una figura de respeto, por encarnar en sí mismos la historia de la *Ley de Origen*: “Ellos son los únicos que poseen la capacidad ‘espiritual’ de consultar la Ley de Origen a los Padres Espirituales de los lugares sagrados —cerros, lagunas, cuevas, nacimientos de agua, etc.— y entablar una relación entre el pensamiento de La Madre y la comunidad indígena” (Giraldo-Jaramillo, 2010: 188)

A través suyo, se garantiza la pervivencia cultural del pueblo arhuaco y también la diversidad biológica de la Sierra Nevada de Santa Marta. La concepción del territorio como espacio sagrado, permite el uso y manejo adecuado de los recursos, a través de conocimientos tradicionales que se transmiten de generación en generación, garantizando la salud y la soberanía alimentaria de este pueblo. Sin embargo, el desconocimiento y la desatención de la palabra

de los *mamos* representan hoy en día, a los ojos de la comunidad, un riesgo para la supervivencia y una puerta de entrada a situaciones problemáticas. La *desnutrición infantil*, de acuerdo a la percepción del grupo, responde en parte a esta pérdida de los valores tradicionales, pues algunas de sus causas se asocian al uso de semillas y alimentos no propios, al ingreso de programas de alimentación no acordes a la cultura y al uso de tecnologías ajenas.

Autoridades civiles tradicionales

Por su parte, las autoridades civiles tradicionales del pueblo arhuaco representan el ámbito político y son las encargadas de establecer y mantener relaciones con otros pueblos y con el exterior. Son también conocedoras y garantes de la Ley de Origen, y gozan de legitimidad en el interior de su pueblo, que se acoge a sus decisiones y las respeta: “Surgen por la necesidad de entablar comunicación con los grupos occidentalizados que de alguna u otra forma influyen en las dinámicas del grupo étnico. Estas autoridades se basan en un modelo occidental de jerarquización del poder, partiendo de figuras jurídicas como la asamblea general, directiva central cabildo gobernador, secretario general, fiscal y tesorero, para seguirles los comisarios y cabildos de cada región” (Giraldo-Jaramillo, 2010: 188).

Como transmisoras y defensoras de la tradición, estas autoridades deben propender por la conservación de los valores culturales, dentro de los que se encuentran los relativos a la alimentación y a los usos de la tierra. Por otro lado, son las *autoridades* las que definen y deciden qué tipo de alimentos, semillas o técnicas de producción foráneas pueden entrar e implementarse en el territorio.

Estas autoridades también han sido fundamentales para el proceso de *Escuela Intercultural*, pues a través suyo se han definido las temáticas que se van a tratar, la pertinencia de los diplomados, el público que debe participar y el camino por seguir. Así, el proceso ha sido posible gracias a la aprobación de las autoridades tradicionales y espirituales, que de una u otra forma han estado presentes en todas sus etapas.

Familia

El tercer actor interno reconocido por los estudiantes es la familia, una figura fundamental dentro del pueblo arhuaco, que de acuerdo a su concepción está conformada por cuatro generaciones, iniciando con bisabuelos y bisabuelas de parte y parte. La familia “es considerada el elemento natural y fundamental, como el universo que protege toda una continuidad de vida de un ser, desde

el momento de la concepción hasta que termina la mortuoria como etapa final de viajes de este planeta y así hace posible la permanencia de los Arhuacos conservando la identidad, porque permite la transmisión del conocimiento y la sabiduría a los niños, desde los bisabuelos, abuelos y padres e igual en las niñas” (Ministerio de Cultura, 2013).

En el ejercicio, sin embargo, se nombra particularmente a los *padres y madres de familia* como encargados directos del cuidado de los niños y niñas, y por tanto como responsables de prevenir y superar la *desnutrición infantil*.

Docentes

El personal educativo fue también identificado como actor clave en la problemática de desnutrición infantil. De acuerdo a la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, estos “tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (ONU, 2007). La reivindicación de la educación propia como reproductora de la cultura, hace del espacio de la escuela algo fundamental en la vida de los niños y de las niñas, y por supuesto en la pervivencia del pueblo arhuaco. La función de la educación propia, en este caso, es formar pensadores de la cultura, conocedores de la cultura, expertos de la cultura, adultos de la cultura.

Los *profesores* fueron mencionados como actores fundamentales en la problemática de *desnutrición infantil*, pues ellos tienen contacto directo con los niños y niñas y pueden identificar las falencias académicas asociadas al tema. Además, es también en la escuela como escenario de aprendizaje, donde se transmiten los valores tradicionales asociados a la alimentación. Como muchos de los participantes del diplomado eran docentes de la comunidad, fue muy interesante escuchar su vivencia personal e integrar sus aportes a la estructuración del análisis. Los maestros fueron muy participativos durante toda la sesión y demostraron un gran interés en asimilar nuevos conceptos y metodologías, para poder aplicarlos y compartirlos después en sus clases.

Los actores externos

A continuación presentaremos diversos actores. Comenzaremos por los cacharreros.

Cacharreros

El primer actor externo identificado por los estudiantes, es el *cacharrero*. Los *cacharreros* son personas que se dedican a negociar los productos de los cultivos indígenas, por lo general a precios muy desfavorables para la comunidad. Esta figura se presenta también en otros pueblos indígenas de Colombia, en donde además se les atribuye el tráfico del territorio. En el caso de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, también se ha identificado a estos personajes como verdaderos mercaderes sin escrúpulos, que deben ser controlados por la misma comunidad.

Aunque se han tomado medidas para enfrentar el problema y hay algunos proyectos que los han neutralizado, todavía se presentan inconvenientes con los *cacharreros*:

Los cacharreros e intermediarios de la zona, venían aprovechándose de la falta de capacidad de negociación de las comunidades y anticipadamente a la cosecha comprometían la producción de café (suministrándoles productos de mala calidad y dinero en efectivo), ocasionando bajos rendimientos económicos en las familias. Ante esta situación la comunidad de Yewra junto con las parcialidades de Zicuta, Gamake, La Montaña y Kuringa, con la participación de las autoridades tradicionales y comunidad en general, conformaron ABOSEYKUTUN o Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas... (ONIC; Cecoin; ChK, 1995: 62)

Este tipo de iniciativas de organización, que vinculan tanto a las *autoridades tradicionales* como a la comunidad en general, permiten efectivamente una disminución de la presencia de *cacharreros* en la comunidad y por tanto de los efectos negativos que su accionar ocasiona. La figura de los cacharreros generó un rechazo rotundo dentro de los estudiantes, quienes los definen como personas aprovechadas y nocivas para la comunidad. Frente a este problema, el grupo concordó una vez más en que la organización, la capacidad de negociación y el fortalecimiento como pueblo son claves para enfrentar las amenazas externas.

Grupos armados ilegales

Los *grupos armados ilegales*, identificados como segundo actor externo, hacen referencia a grupos guerrilleros, grupos paramilitares o a sus sucesoras naturales: las bandas criminales. No son desconocidos en Colombia los nefastos efectos del conflicto armado, tanto para la población civil en general como para los pueblos

indígenas en particular, que han sido víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, como desaparición forzada, asesinatos selectivos, desplazamiento forzado, reclutamiento de menores, abuso sexual, minas antipersona y masacres.

La Sierra Nevada de Santa Marta no es la excepción, es así como entre 1998 y 2002 se presentaron 44 desapariciones forzadas, 166 ejecuciones extrajudiciales, 92 casos de tortura, 52 casos de secuestro y una masacre de doce personas, que generó además un desplazamiento masivo de población (Defensoría del Pueblo, 2005: 6):

La Sierra Nevada por sus características geográficas y ubicación estratégica, constituye un importante escenario para la disputa territorial entre los actores armados ilegales. La Sierra abastece de agua a los trece municipios y a las industrias agroexportadoras de las zonas planas de la Costa Atlántica. Su proximidad al mar facilita el contrabando, el aprovisionamiento de armas y de municiones así como el narcotráfico. Además es un corredor estratégico que se extiende desde la frontera con Venezuela hasta la región del Urabá y que incluye las regiones del Cesar y la Ciénaga Grande de Santa Marta, en camino hacia la región de Córdoba. Varios macro-proyectos también están programados en la región. (Defensoría del Pueblo, Conferencia Episcopal, 2003: 4)

Como atenuante directo de la desnutrición infantil, se encuentran prácticas como la restricción al transporte de alimentos y medicinas, a través de retenes ilegales, la incautación o robo de alimentos y las restricciones a la movilidad, por amenaza directa o por temor infundido.

A este respecto, en el ejercicio se recalcó que si la comunidad se encuentra fortalecida en sus tradiciones y saberes ancestrales, será más resistente a las amenazas externas, vengan de donde vengan. Como se observa, esta posición se reafirma en diferentes momentos, pues si bien se reconocen factores externos a la comunidad, que la afectan de manera negativa, se priorizan aspectos internos como el cumplimiento de la *Ley de Origen* para alcanzar el bienestar y superar las adversidades.

Personal de salud

La desnutrición se asocia en primera instancia a un problema de salud, aunque convergen en ella otros aspectos primordiales, como la educación, el cuidado

y las costumbres, entre otros. Hablar de salud en los pueblos indígenas tiene una doble connotación; por un lado, la garantía de este derecho fundamental por parte del Estado colombiano, y por otro, el uso y el ejercicio de la medicina tradicional: “Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud, incluida la conservación de sus plantas medicinales, animales y minerales de interés vital. Las personas indígenas también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna, a todos los servicios sociales y de salud” (ONU, 2007).

Conscientes de ello, los estudiantes identifican un tercer actor, representado en el personal de salud, que a través de una intervención constante y eficaz, aunada a un fuerte componente educativo, que incluya los usos tradicionales de la comunidad, es figura clave para la superación de la problemática planteada.

Instituciones públicas

El último actor identificado son las *instituciones públicas*, en este caso concreto, pertenecientes al orden nacional y departamental, que tienen por objeto garantizar los derechos a la salud y a la alimentación. Hoy la entidad encargada de ejecutar la política social es el Departamento para la Prosperidad Social (DPS), al que se encuentran adscritos el Centro de Memoria Histórica, la Unidad Administrativa para la Consolidación, el ICBF, la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (Anspe) y la Unidad de Atención a Víctimas. El ICBF tiene dentro de sus funciones, la de brindar atención y prevención frente a la deficiencia nutricional, para lo que ha implementado estrategias como los centros para la recuperación nutricional y la atención con enfoque comunitario. Estas dos estrategias se han llevado a cabo en varios municipios del país, y en el caso particular que nos ocupa, en Pueblo Bello-Nabusímake y en Sabana Crespo-Valledupar (ICBF, 2012).

Por otro lado, se vienen ejecutando también programas como el polémico *Familias en Acción*, que condiciona subsidios al cumplimiento de compromisos por parte de las familias, en materia de educación y nutrición. Frente a la implementación de este tipo de proyectos, algunos miembros de la comunidad opinan que:

... el gobierno colombiano, orienta desde sus instituciones los programas de ayuda alimentaria, a través de la entrega de raciones alimentarias, las cuales son almacenadas y conservadas con productos químicos, para

evitar las plagas que los puedan atacar. Estos alimentos son entregados a las comunidades a través de diversas estrategias: colectivamente, mediante los restaurantes escolares, puestos de salud y programas para los mayores de edad. Esta situación ha generado la dependencia de las personas y las comunidades, a las instituciones gubernamentales que ofrecen esta ayuda. (Zalabata, 2005)

Concluimos entonces, en este momento de la sesión, que la intervención de las *instituciones públicas* debe responder a los intereses y necesidades de los pueblos indígenas, con estricta concordancia respecto a sus tradiciones y disposiciones. Los pueblos indígenas presentan situaciones problemáticas que en muchos casos amenazan incluso con su extinción física y cultural, las soluciones para afrontar estas realidades deben incluir diversos actores e instancias, entre los que se encuentra, por supuesto, el Estado como garante de derechos; sin embargo, las discusiones, intervenciones y decisiones que se tomen sobre cualquier particular que involucre a los pueblos indígenas, deben pactarse en plena armonía con su cosmovisión.

Avanzando en el análisis del problema. La identificación, nominación y definición de las variables

Después de que referenciamos a los actores que influyen en la problemática de *desnutrición infantil* y luego de que realizamos el juego de roles, identificamos las variables que era necesario analizar, basándonos en las diferentes expectativas, necesidades, opiniones e intereses que cada persona manifestó desde el papel que estaba interpretando. Así pues, el juego de roles tenía la finalidad de responder desde diferentes puntos de vista, a la pregunta: ¿Cuáles son los principales problemas asociados a la desnutrición infantil en Nabusímake? Las respuestas (características de la variable) fueron escritas en cartones que posteriormente agrupamos y discriminamos por tema, conformando en total once grupos.

Con los grupos temáticos conformados, procedimos a la *nominación de variables* y a cada una de ellas le asignamos una letra. Este proceso resultó un poco más complicado, pues implicaba llegar a consensos frente a la clasificación de características, que bien podían hacer parte de una o varias variables. Igualmente, otorgar un nombre a las variables, que englobara todas las características que se le adjudicaban, no resultó sencillo e implicó una gran discusión y argumentación por parte de los estudiantes. Los resultados, sin embargo, resultaron ser

satisfactorios y, en general, se percibió que la opinión de todos estaba recogida en el ejercicio. Tal vez este aspecto representa la mayor fortaleza de la herramienta, pues permite visibilizar y recoger las opiniones de los participantes, sin que se prioricen las “voces más fuertes”. La tabla 2 contiene la información que construimos y está presentada en palabras textuales del grupo.

Tabla 2. Nominación de variables

Letra asignada	Nominación otorgada a la variable	Características de la variable
A	Desorden familiar	Soy muy flojo Falta de planificación y conciencia en las familias Falta de lactancia materna Falta interés en la asistencia Hay problemas psicoafectivos Me dejó la mujer El cacho Sabroso es tomar churro
B	Incumplimiento de la Ley de Origen	Falta de hacer pagos Falta de cumplimiento de la Ley de Origen Tener poder Falta de compromiso, orden y conciencia Falta de armonía entre lo espiritual y lo físico Incumplimiento a los saneamientos y trabajos tradicionales para cada etapa de la vida
C	Alimentos no balanceados	Carencia de vitaminas Falta de proteína
D	Desequilibrio ambiental	No llueve Mi parcela no es productiva
E	Malas prácticas	Falta de desparasitación Falta de conocimiento para preparar los alimentos Bajo desarrollo psicomotriz
F	Falta de recursos económicos	Familias sin sostenibilidad No tengo dinero No tengo tierra
G	Falta de interés comunitario	Falta de interés
H	Falta de control interno	No me controlan con normas de peso, calidad y medida No hay control de precios Libre competencia Fuente de ingreso

Letra asignada	Nominación otorgada a la variable	Características de la variable
I	Bajo rendimiento académico	Hay poca valoración del estudio Los niños están distraídos Hay poco rendimiento Hay poco interés en el estudio Hay deserción escolar
J	Amenazas externas	Reclutamiento Se apoderan de la tierra Control del territorio Control de las rutas económicas Control social Extorsión
K	Falta de alimentos	No hay alimentos suficientes

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del ejercicio de clase

Los arhuacos interpretan el tema de la desnutrición como “la manifestación del desequilibrio territorial y personal, y es por esto, que las estrategias en búsqueda a la resolución de problemas deben ser planteadas en el marco de la interculturalidad” (Arias, Tarazona, Lamus y Granados, 2011: 18). De esta manera, en la superación del problema deben considerarse tanto las variables externas como las internas. Las variables que identificamos en este ejercicio, que se muestran en la tabla 2, concuerdan con algunos de los aspectos señalados por la comunidad en el estudio de Arias, Tarazona, Lamus y Granados (2011), aunque en este último los factores externos se limitan al ámbito de la salud. Así, afirma el estudio que hacia adentro se debe: mantener en los resguardos indígenas un régimen colectivo e intercultural de servicios de salud en las comunidades, respeto de la Ley de Origen, cuidado de los sitios sagrados y cuidado de la salud y orden personal, y hacia afuera se deben implementar programas de prevención y promoción en salud (Arias, Tarazona, Lamus y Granados, 2011: 19).

De esta manera, en ambos casos queda reafirmada la posición de la comunidad, de priorizar las variables que dependen de ella misma para el abordaje del problema, indicando nuevamente que el cumplimiento de la *Ley de Origen* y el respeto a las tradiciones fortalecen al pueblo arhuaco y lo hacen más resistente a los factores externos. En ese sentido, es importante mencionar que de las variables que identificamos solo una corresponde estrictamente al ámbito externo, las demás dependen del ámbito interno o pueden depender tanto de factores externos como de factores internos.

Tabla 3. **Ámbito de las variables**

Variables que podrían controlarse internamente	Variables que dependen de aspectos internos y externos	Variables que provienen de afuera
<ul style="list-style-type: none"> • Desorden familiar • Incumplimiento de la Ley de Origen • Malas prácticas • Falta de interés comunitario • Falta de control interno 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos no balanceados • Desequilibrio ambiental • Falta de recursos económicos • Bajo rendimiento académico • Falta de alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Amenazas externas

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del ejercicio de clase

Habiendo nominado las variables, procedimos a su *definición*. Entre todos, discutimos y concertamos el significado que se le otorgaría a cada variable, con el fin de hablar el mismo lenguaje y evitar malentendidos. Esta parte del ejercicio también resultó larga y suscitó debate entre los estudiantes, quienes procuraron llegar a acuerdos. Algunas variables fueron más fáciles de definir que otras, pues no implicaban juicios de valor o posturas divergentes. Las definiciones que acordamos son las siguientes y se presentan también en palabras textuales de los estudiantes.

Tabla 4. **Definición de variables**

Variable	Definición
Desorden familiar	No hay principios ni valores en el interior de la familia
Incumplimiento de la Ley de Origen	Pérdida de identidad del pueblo arhuaco
Alimentos no balanceados	Los niños y niñas no consumen suficientes nutrientes
Desequilibrio ambiental	El mal manejo ambiental no permite la producción de alimentos
Malas prácticas	Manipulación no adecuada de los alimentos
Falta de recursos económicos	Las familias no tienen dinero para garantizar los alimentos
Falta de interés comunitario	No hay mecanismos comunitarios para abordar la desnutrición
Falta de control interno	La comunidad no está organizada para afrontar a los agentes externos
Bajo rendimiento académico	Los niños y niñas no pueden cumplir con sus deberes en el colegio, por sus problemas de desnutrición
Amenazas externas	Hay intromisión de actores ajenos a la comunidad
Falta de alimentos	No hay suficientes alimentos para alimentar a todos los niños y niñas

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del ejercicio de clase

Las variables construidas en contexto

Como lo señalamos anteriormente, la familia es fundamental dentro de la organización social arhuaca, en ella se cimientan los valores y las tradiciones ancestrales, de allí que el *desorden familiar* emerja como una variable importante que considerar en el tema de la desnutrición infantil. Por su parte, la variable *incumplimiento de la Ley de Origen*, es un eje transversal en todos los problemas de los arhuacos, pues atenta directamente contra las más profundas creencias y convicciones ancestrales, amenazando su identidad misma como pueblo:

La ley de origen es el orden establecido en la naturaleza, vigente e invariable para todos los tiempos y con el cumplimiento contribuimos al orden y el equilibrio de la vida, de la madre tierra y la permanencia del saber y el conocimiento. Es la ley natural establecida por nuestros padres y madres creadores de todo para que los Arhuacos la cumplieran y los hermanos menores la respetaran. De este modo, la tarea de cuidar el mundo, a través del pago es una ley para todos los Arhuacos. La ley de origen es ley de equilibrio y permanencia, allí se encuentran relacionadas íntegramente las partes con el todo de las cosas y a cada pueblo y gentes del mundo se les dejó una ley, una lengua, un pensamiento, una manera de ser que debe ser cumplida para mantener el equilibrio. (La mochila arhuaca, 2010)

La variable denominada *alimentos no balanceados* encuentra una relación directa con los temas de *alimentación propia* y soberanía alimentaria, pues como lo señalan los estudiantes, los cambios en la alimentación propia son producto del ingreso y consumo de alimentos externos que afectan la salud:

En tal sentido, el pueblo Arhuaco, ha reafirmado la necesidad de impulsar, afianzar y potenciar el manejo y uso derivado de su visión cultural, la tenencia de la tierra dentro del territorio, el reconocimiento de las especies nativas y endémicas de nuestro territorio, el desarrollo de nuestros cultivos para uso alimenticio a partir de semillas propias y las prácticas de nuestras costumbres, técnicas y rituales que se consagran en la ley de origen, para nuestros cultivos. (Zalabata, 2005)

La variable *desequilibrio ambiental* se imputa a dos factores principales. Uno es el cambio en la relación del arhuaco con su territorio, lo que ha implementado

prácticas como el uso de químicos y pesticidas industriales, el cultivo de productos foráneos y la falta de pagos a la tierra: “Estos pagos consisten en trabajos tradicionales para compensar las malas acciones del hombre, y para manifestar la gratitud por las cosas buenas que se reciben como la luz, el agua, la lluvia, las cosechas, el aire puro, la luna, las estrellas o los nevados” (Giraldo-Jaramillo, 2010: 16).

El otro factor de *desequilibrio ambiental*, es la influencia negativa que recibe el territorio a causa de las prácticas que provienen de afuera, como la minería o la ganadería extensiva, la producción excesiva de bienes no necesarios o la implementación de megaproyectos. La variable *malas prácticas* hace referencia a las costumbres familiares en cuanto a tipo de alimentos que se consumen y a las formas de preparación. Se incluyen por tanto hábitos de alimentación saludable, pautas de higiene para la preparación e ingesta de alimentos y actividad física.

Por su parte, la variable *falta de recursos económicos* hace referencia a las familias que se encuentran en una condición de pobreza o vulnerabilidad, vista desde la perspectiva de los ingresos, que impide el acceso a los alimentos necesarios para la adecuada nutrición de los hijos e hijas. La variable *falta de interés comunitario* apunta directamente a la organización y a la identidad arhuaca, toda vez que los niños y niñas representan las nuevas generaciones y garantizan por tanto la pervivencia de este pueblo indígena. Así, el tema de la *desnutrición infantil* debe abordarse como una problemática conjunta y no como un asunto particular, que compete solo a las familias que la padecen. Igualmente ocurre con la variable *falta de control interno*, que alude directamente a la organización como pueblo y al fortalecimiento de liderazgos, en cuanto a la regulación del ingreso de alimentos y a la capacidad de negociación para la comercialización de productos propios.

La variable *bajo rendimiento académico* se refiere estrictamente a los efectos negativos de la desnutrición infantil en el ámbito escolar, que incluyen falta de atención, incumplimiento en las tareas, decaimiento o debilidad, irritabilidad y falta de comprensión, entre otros. Las *amenazas externas*, por su parte, representan la variable más amplia de todas las planteadas, pues hacen referencia a los aspectos ajenos a la comunidad que impactan por lo general de manera negativa en las dinámicas propias.

La variable *falta de alimentos* se identifica plenamente con uno de los ejes definidos en el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN), correspondiente a la *disponibilidad de alimentos*, entendida como:

la cantidad de alimentos con que se cuenta a nivel nacional, regional y local. Está relacionada con el suministro suficiente de estos frente a los requerimientos de la población y depende fundamentalmente de la producción y la importación. Está determinada por: la estructura productiva (agropecuaria, agroindustrial), los sistemas de comercialización internos y externos, los factores productivos (tierra, crédito, agua, tecnología, recurso humano), las condiciones ecosistémicas (clima, recursos genéticos y biodiversidad), las políticas de producción y comercio, y las tensiones sociopolíticas (relaciones económicas, sociales y políticas entre actores). (Gobierno de Colombia, 2013: 16)

Una vez definidas estas variables, en común acuerdo, se realizó un ejercicio de interrelación entre estas, que nos permitió identificar cuáles eran más influyentes y determinantes en el problema planteado. La valoración que se otorgó a cada variable no fue unánime y, nuevamente, debimos proceder a una larga discusión hasta lograr un acuerdo que cumpliera con las expectativas del grupo. Es importante reiterar que el ejercicio realizado representa el abordaje inicial de una compleja problemática concreta, reconocida y definida por los estudiantes del diplomado, a través de una herramienta que puede ajustarse o no al contexto y que sin duda debe incorporar elementos propios del escenario en el que se aplica.

Una tarea por continuar

Los resultados obtenidos en este ejercicio representan un avance y un insumo importante al momento de diseñar un proyecto o un diagnóstico de necesidades en el pueblo arhuaco; sin embargo, no se consolidan como un marco concluyente, sino que por el contrario invitan a un trabajo arduo y constante. En ese sentido, la experiencia de compartir una herramienta como esta con estudiantes tan entusiastas y propositivos, es tan enriquecedora como frustrante, pues, por un lado, los aprendizajes son infinitos, pero por otro, es difícil adecuarse a los tiempos siempre limitados de los diplomados formales. Este tipo de herramientas generan siempre expectativas dentro de la comunidad, que se muestra receptiva e interesada y que complementa los ejercicios con sus particulares formas de ver y entender las diferentes realidades. En eso precisamente consisten las fortalezas de este tipo de ejercicios, en la posibilidad de construir conjuntamente formas de entender y transformar los escenarios sociales.

Es interesante también observar que si bien se reconocen variables tanto internas como externas en el análisis de problemas particulares, la comunidad sostiene que el fortalecimiento de la identidad como pueblo indígena, es la mejor estrategia de resistencia, autocuidado y conservación. Las herramientas que se pueden compartir en los diplomados interculturales representan, por tanto, diferentes posibilidades de abordar los problemas, que se ven enriquecidas con trayectorias y saberes muy particulares, que además posibilitan “no perder el rumbo” frente a lo que se busca. De allí el interés en generar y afianzar liderazgos, defender el gobierno propio, recuperar y difundir los valores ancestrales y, por supuesto, ajustarse a los designios de la *Ley de Origen*.

A mi modo de ver, esta experiencia particular en territorio demuestra la utilidad de una herramienta como el *análisis estructural* o *análisis sistémico de variables*, en procesos netamente participativos, al permitir visualizar e incluir en el abordaje de las distintas problemáticas, la opinión y postura de todos los interesados, de manera equitativa y transparente, sin priorizar la voz de unos pocos. El ejercicio también permite la reflexión sobre la importancia de los diversos saberes y percepciones, que lejos de sesgar, amplían el campo para la construcción de propuestas y soluciones conjuntas, inclusivas y juiciosas.

Así, las experiencias de trabajo intercultural, que se posibilitan gracias a espacios como el de los diplomados interculturales, enriquecen el análisis de las distintas realidades y generan diálogos y flujos de conocimiento, que sin duda aportan al fortalecimiento de procesos comunitarios y académicos y favorecen la construcción de soluciones a necesidades concretas.

Bibliografía

- Agencia de Noticias UN (2013, 16 de octubre). *Colombia sigue entre los más desiguales de la región*. Recuperado el 13 de febrero del 2014, de <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/ndetalle/articulo/en-2013-colombia-sigue-entre-los-mas-desiguales-de-la-region.html>
- Arcade, J., Godet, S.-M., Meunier, F. y Roubelat, F. (2004). *Análisis estructural con el método Micmac, y estrategia de los actores con el método Mactor*. Buenos Aires: BCNA.
- Arias, M. V., Tarazona, M. C., Lamus, F. y Granados, C. (2011). *Estado nutricional y determinantes sociales proximales en salud asociados en niños menores de 5 años de edad de una población arhuaca como marco para la orientación de*

- una estrategia de seguridad alimentaria* (tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Facultad de Medicina, Chía.
- CENTRO DE ESTUDIO SOBRE INNOVACIÓN Y DINÁMICAS EDUCATIVAS (CEIDE). *Aprender a pensar*. Recuperado el 11 de febrero de 2014, de <http://fredmaryomnagas.aprenderapensar.net/>
- Defensoría del Pueblo, Colombia (2005). *Manual para formulación de proyectos. Defensoría del Pueblo*. Colombia: UCCI.
- Defensoría del Pueblo, Conferencia Episcopal, Colombia (2003). *Informe de la Comisión de Observación de la Crisis Humanitaria en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de, http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_244.pdf?view=1
- Del-Castillo, S., Durán, E. y Torrado, M. C. (2009, 24 de octubre). Mortalidad y desnutrición infantil. Más allá de las cifras. *UN Periódico*.
- Giraldo-Jaramillo, N. (2010). Camino en espiral. Territorio sagrado y autoridades tradicionales en la comunidad indígena Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. *Pueblos y Fronteras Digital*, 180-222. Recuperado 17 de febrero de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/906/90616141008.pdf>
- Gobierno de Colombia (2013). *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional PNSAN 2012-2019*. Bogotá: Gobierno Nacional.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2012, 30 de abril). *Comunicado de prensa. Desnutrición infantil: mucho más que falta de alimento*. Bogotá: ICBF.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2012). *Recuperación nutricional para la primera infancia*. Bogotá: ICBF.
- La mochila arhuaca (2010, 15 de noviembre). Recuperado el 11 de febrero de 2014, de <http://www.lamochilaarhuaca.com/2010/11/15/qu%C3%A9-es-la-ley-de-origen/>
- Márquez, V. T. (1978). *Los indígenas arhuacos y la vida de la civilización*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Ministerio de Cultura, Colombia (s. f.). *Acompañamiento en el proceso de reconocimiento, sistematización, recolección y descripción de materiales, e intercambio de experiencias para el diálogo cultural a partir del trabajo en la primera infancia en las comunidades indígenas del resguardo arhuaco*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/grupos-de-interes/Documents/Primera%20Infancia%20Resguardo%20Arhuaco.pdf>

- Ministerio de Cultura, Colombia (s. f.). *Iku (arhuacos), guardianes de la vida*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, [http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Iku%20\(Arhuaco\).pdf](http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Iku%20(Arhuaco).pdf)
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin) (1995). *Comunidades indígenas - Aspectos generales. Tierra profanada: grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia*. Recuperado el 17 de Febrero de 2015, de <http://hrev.org/project/tierra-profanada-2/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1974). *Declaración Universal sobre la erradicación del hambre y la malnutrición*. Recuperada 17 de febrero de 2015, de <https://www1.umn.edu/humanrts/instree/spanish/sq1udehmf.html>
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 17 de Febrero de 2015, de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). *Pueblos indígenas. Diálogo entre culturas*. Bogotá: PNUD.
- Torres, J. (2011). *La mochila arhuaca*. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de <http://www.lamochilaarhuaca.com/inicio/pueblo-arhuaco/educaci%C3%B3n-propia/>
- United Nations Children's Fund (Unicef) (s. f.). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Unicef.
- Zalabata, L. (2005, 19 de agosto). *Grupo Semillas*. Recuperado el 5 de febrero de 2014, de [semillas.org.co: http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=a1a1-yx=20154578](http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=a1a1-yx=20154578)

**EXPERIENCIAS
CON EL PUEBLO MUISCA
EN BOSA**

Recordar colectivamente, hablar como pueblo

Sandra Cobos*
Mauricio Fernández Castillo**
Pedro Rojas Oliveros***

*Cuentan los viejos sabios
que en el momento de nacer,
el hombre ya sabe todo.
Que puede reconocer este mundo
de una punta a la otra,
que sabe lo que ocurrió
desde el primer día hasta el último
y que ya ha recorrido todo el ciclo.
Pero de nada le vale todo esto,
porque en el preciso instante de nacer,*

* Sandra Cobos tiene 32 años y pertenece al Cabildo Muisca de Bosa. Desde temprana edad se interesó por la recuperación de las tradiciones y el liderazgo de su comunidad. Perteneció al grupo de jóvenes del Cabildo que, bajo la supervisión de la historiadora Diana Martínez Bocanegra, se dedicaban a investigar sobre la historia muisca y del territorio de Bosa. Madre de dos hijos, se ha desempeñado como vicegobernadora del Cabildo para después convertirse en la actual gobernadora del pueblo muisca de Bosa en el periodo 2012-2014.

** Estudiante de Ciencia Política y Gobierno de último semestre de la Universidad del Rosario, Bogotá (Colombia). Asistente de Investigación del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC), coordinador del diplomado intercultural en memoria, acción colectiva y participación política del Cabildo Muisca de Bosa, realizado en el año 2013. Correo electrónico: maurofer6@gmail.com

*** Politólogo de la Universidad del Rosario, estudiante de la Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Colombia, joven investigador y profesor de las facultades de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario. Correo: rojaso.pedro@gmail.com

*un ángel lo besa en la boca,
y de inmediato olvida todo.*

*Desde ese momento
el hombre tendrá que empezar a vivir
para aprender a recordar...*

Actitud María Marta (1996, *Track 1*)

El texto que sigue es producto de una extensa conversación entre la gobernadora del Cabildo Muisca de Bosa, Sandra Cobos, Mauricio Fernández Castillo, coordinador de las jornadas del diplomado intercultural en memoria, acción colectiva y participación política del Cabildo Muisca de Bosa de la EIDI durante los meses de septiembre y octubre en 2013, y Pedro Rojas Oliveros, profesor invitado al módulo de participación política durante la realización del diplomado.

En esa conversación, realizada el 11 de febrero de 2014, transitamos por los temas más diversos, teniendo como ejes centrales el proceso de re-identificación (o “recordación”, como expone la gobernadora) en el que se encuentra el pueblo muisca de Bogotá, el territorio, su experiencia como líder social y las perspectivas de su comunidad frente a los diferentes retos que afrontan las organizaciones sociales étnicas en Colombia.

Hemos optado por mantener el relato en primera persona, consideramos que es la manera más acertada de presentar una experiencia particular de vida y de trabajo. El proceso de edición se centró en labores de forma, mientras el contenido se expone tal como fue surgiendo en la conversación. El desplazamiento entre las más diversas temáticas no hizo parte de una estructura predeterminada, por tal motivo, decidimos no fragmentar el relato siguiendo una ruta de preguntas, sino de manera temática.

Consideramos que la experiencia de la gobernadora Sandra Cobos es lo suficientemente representativa para las mujeres, los y las líderes comunitarios, las organizaciones sociales y los investigadores sociales.

Éramos indígenas sin serlo

Nosotros jugábamos a *Las Pastillitas*, los niños y las niñas nos poníamos nombres de colores o de frutas y se escogían dos personas: el enviado de Dios y el enviado del Diablo, entonces decían una fruta y el que la tenía salía a correr. El enviado de Dios y el del Diablo salían detrás del que corría para atraparlo. Ganaba quien más tuviera frutas o colores en su bando. Jugábamos en los corrales de las vacas y

las chivas. Después cambiamos eso de *Las Pastillitas* por *Las Ovejas* porque había muchas en los corrales y allá nos íbamos a esconder. Hoy en día eso es imposible, mi hijo no puede hacerlo, no hay espacio. En los parques uno se sienta como papá en las banquetas y al niño le toca jugar en el columpio o en el rodadero o en la arenera. Antes era en espacio totalmente abierto, corríamos por los potreros y jugábamos a muchas cosas allí: béisbol, yermis... qué nostalgia. También teníamos nuestros propios juegos como *La Cacería de Mariquitas* al atardecer.

Hacia las seis de la tarde salían a volar las mariquitas —las “abuelitas” les decían algunos— y nosotros corriendo detrás de ellas y el que más cazara, ganaba. Hoy en día jugar después de las seis de la tarde para un niño es imposible, hay mucha inseguridad, muchos peligros, transitan carros. En mi casa no había televisor, era mi abuelito el que tenía y todos íbamos allí a ver los programas, eso era a blanco y negro, nuestra hora feliz era cuando nos reuníamos todos los niños alrededor del televisor viendo muñequitos.

Mi padre es el indígena, él es Víctor Manuel Cobos Neuta, de linaje Cobos y de linaje Neuta. Se casó con una santandereana y ahí empezó todo mi proceso de mestizaje. De niños siempre hemos vivido en Bogotá, somos un pueblo originario de Bogotá, ubicado en la localidad de *Bozha*,¹ en límites con Soacha. Allí se ha desarrollado toda mi vida, vivimos en una casa, los clanes familiares de la comunidad tienen sus territorios propios, por tradición dentro de esos territorios se construyen las viviendas de los hijos. Entonces allí son cuerdas enteras de una sola familia. Allí transcurrió toda mi vida, mi infancia, mi juventud y pues ya ahorita mi proceso como adulta.

En la época de niña me acuerdo que la vida era más natural, más orgánica. Antes en la comunidad, debido a eso de vivir en el campo, esa perspectiva del territorio, del cuidado de lo propio, era muy fuerte. Ahorita estaba escribiendo un documento para Abogados Sin Fronteras,² contándoles un poco nuestra historia y la verdad es que es triste recordarla, claro que también hay recuerdos bonitos,

¹ En lengua chibcha la palabra “Bozha” significa el número dos, su origen se debe a que este poblado indígena era el segundo en importancia a nivel político-religioso para la cultura muisca. Además, también tiene como significado “el cercado que guarda las mieses” (Rozo 1984: 35).

² Abogados Sin Fronteras (Canadá) es una organización de defensa de derechos humanos que pone en práctica programas de cooperación internacional y aporta decenas de misiones a diversos países. Cuenta con equipos permanentes tanto en Quebec como en el terreno de la acción y, sobre todo, participa concretamente en el avance de la justicia y de los derechos humanos a favor de los grupos vulnerables para el logro de una sociedad más justa y solidaria.

pero es triste ver en lo que se transformó esa historia, porque hoy en día mi hijo no puede tener la misma formación ni experiencia de vida que tuvimos en otros tiempos. Les escribía yo a los abogados canadienses que antes nadie cerraba la puerta de su casa, todo era de puertas abiertas. Antes era una zona abierta, donde todos salíamos, corríamos, nos encontrábamos, como todos somos familia, en diferente grado de consanguinidad, en todo momento compartíamos.

Ahí mismo en el territorio había una escuelita, la de la vereda San Bernardino. En esa escuelita los salones eran casetas y tenía algo muy significativo que era una maloca.³ Esa escuelita tenía una maloca porque en su momento entendió que estaba en un territorio indígena, pero, desafortunadamente, con el desarrollo económico y demás, en lugar de conservar esa parte de identidad que caracterizaba la escuelita, colocaron un colegio distrital que acabó con todo ese tipo de lógicas de entender el territorio en el que se encontraba. Ahí tuve toda mi primaria y para el bachillerato fui a otro colegio, uno de monjas porque siempre la parte religiosa pesa muchísimo en la comunidad. En esa época mucho más, ahora también, pero de otra manera. Me gradué de bachiller con las monjitas e ingresé a la Universidad Distrital para estudiar Ingeniería Industrial. Después del paso por la tecnología decidí hacer carrera como mamá, entonces tuve a mi *chiqui*, tuve un niño, Dilan, que tiene nueve años. El papá es una persona de la comunidad, tiene linajes Cobos y tiene Neuta también.

Después de un tiempo no pudimos convivir con él y tomamos caminos diferentes. Yo me gradué hace dos años como ingeniera de producción de la Universidad Distrital y por la misma época me casé con una persona que no es de la comunidad. Fue muy bonito porque nos casamos por la tradición muisca y nos casamos también por la Iglesia católica. De ahí para acá tengo mi hogar, él tiene también un niño de nueve años y convivimos los cuatro. Ha sido un ejercicio muy interesante, porque es ver cómo Dilan apropia muchas cosas y cómo Johan, que es el hijo de mi esposo, trata de ver y entender esas diferencias culturales y, de una u otra forma, empieza a apropiárselas. Ha sido un ejercicio bastante

³ La maloca es una estructura de forma cónica que varios pueblos indígenas construyen con la finalidad de utilizarla como lugar de habitación, y en la mayoría de los casos para celebrar ritos, ceremonias y encuentros de importancia para una comunidad. Para la cultura muisca, existen dos tipos de casas ceremoniales: “el Qusmhuy (lunar) y el Tchunsua (solar), que constituyen el centro de las actividades rituales para la comunidad, con características y diferencias constructivas y geométricas sujetas a una correspondencia con el entendimiento del orden natural de la Madre Tierra para el equilibrio del territorio” (Retornando por el Camino de los Antiguos - El sendero para reorganizar la vida, 2013: 80).

interesante con mi pareja, él respeta todo lo que hacemos en la comunidad, respeta mi rol dentro de ella y ha tratado de compartir esas experiencias con nosotros, pero siempre desde el respeto. Nunca ha tratado de interponer ni de apropiarse algo que no le corresponde y simplemente lo que hace es compartir y tratar de entender esas lógicas de respeto y armonía de las que hablamos nosotros.

En este momento soy la gobernadora tradicional del Cabildo Muisca de *Bozha*, ya por segunda ocasión. Actualmente, por la gestión que se hizo el año pasado con el Distrito, soy contratista de la Dirección de Asuntos Étnicos. El Dr. Jaramillo me invitó a trabajar con él, con la idea de que en esa dirección pudiéramos posicionar el tema indígena, sobre todo lo relacionado con territorio. Es que si algo me ha caracterizado, es la denuncia constante de nuestras problemáticas en ese aspecto. Hemos estado desde la Dirección de Asuntos Étnicos tratando de hacer entender la jurisdicción indígena, qué significa el territorio, qué significan los usos y costumbres, porque es una dirección étnica, pero quienes están al frente no tienen esa procedencia, ni afros, ni indígenas, ni gitanos... Entonces, el entender esas dinámicas y lógicas ha sido un poco complejo por parte de ellos, pero es un reto para un equipo profesional que sí tiene esa ascendencia.



Sandra Cobos, archivo personal, 2013.

Este año repito gobernación, en un proceso de elección que se llevó a cabo el último domingo del mes de enero... Antes en la comunidad, a través de un ejercicio pedagógico, las elecciones se hacían por voto popular, con tarjetón y toda la cosa, como tratando de formar a la gente en el tema de las elecciones.

Políticamente, el Cabildo no se había movido, pero de hace unos cinco años para acá intentamos hacer un ejercicio en la Junta de Acción Local⁴ con un candidato de la comunidad, como para darle fuerza al asunto, pero el problema radicó en que hay muchos de nosotros que no saben votar. Por eso el año pasado, los Mayores de la comunidad determinaron que ya había sido suficiente el ejercicio pedagógico y que debíamos volver a las elecciones tradicionales: a mano alzada, por cuadrillas. Así se estructuraron las elecciones de este año. El resultado fue bastante satisfactorio, había muchas personas que no sabían que se iba a cambiar, pero siempre asistieron una buena cantidad, en ese ejercicio se eligió nuevamente el gobierno del Cabildo para este 2014.

Nosotros éramos indígenas sin serlo. Cuando uno empieza a investigar la historia del pueblo muisca, de la disolución del resguardo de *Bozha* a raíz del desarrollo urbano y demás políticas administrativas, la comunidad empieza a adoptar una identidad de campesinos. Las mayores y los mayores empezaron a vestirse con sus atuendos de campesinos, sus colitas, sus sombreros, sus delanteros, y el trabajo por la tierra hizo que se reafirmara esa identidad de campesinos. Con los años llegó una persona a la comunidad que entendió y comprendió que no éramos campesinos, que éramos algo diferente por los rasgos físicos, por nuestra historia.

Ahora estamos en un proceso que algunos llaman de “re-indigenización” y que no es otra cosa que recuperar la identidad propia como pueblo muisca. En ese recuperar, obviamente, ya teníamos muchas cosas heredadas, aunque la religión católica adoptada por los abuelos borró algunas cosas. Yo creo que todavía un 80% de la comunidad es católica, incluso las abuelas hacían una cosa que llamaban los Caballeros del Rosario o Las Damas del Rosario, o alguna cosa así que no recuerdo muy bien en este momento; el caso es que ellas tenían una imagen de la Virgen y lo que hacían era visitar casas con ella, casa por casa, y hacer oración en pro de la persona a la que visitaban. Era muy particular porque era entre las Mayores de la comunidad, siempre ha sido un arraigo muy fuerte por la fe católica.

⁴ Las Juntas Administradoras Locales (JAL) son un instrumento de la descentralización, proceso consagrado en la Constitución de 1991 para fortalecer la participación ciudadana. Son corporaciones públicas elegidas popularmente, por un periodo de tres años, en cada una de las veinte localidades en que está dividida Bogotá. Están conformadas por ediles, cuyo número varía según la cantidad de habitantes de cada localidad. El número mínimo de ediles es siete y el máximo once.

Cuando empieza el proceso de recuperar la identidad, uno de los choques más fuertes fue precisamente ese. Porque en un proceso de recuperación ancestral de la tradición nos acompañaron los mamos de la Sierra, nos acompañaron también los uitotos, nos acompañaron taitas del Putumayo, en donde a través de la medicina propia de las comunidades, del *poporeo*,⁵ de la consulta con el *Yatukua*,⁶ del *yagé*, empezamos a recoger lo que ellos llaman el conocimiento que se había ocultado en cuatro canastos. Dicen que cuando el pueblo muisca empezó a verse abruptamente irrumpido por la colonización, los mayores se llevaron el conocimiento a cuatro partes del país, de ahí lo de los cuatro canastos del conocimiento, entonces cuando iba a ser el renacer muisca. Se supone que es en el que estamos ahora, cada comunidad tenía un compromiso de traer nuevamente al pueblo ese conocimiento que se había ocultado, que se había protegido.

Entonces cuando empezamos ese proceso de recuperación de la identidad empieza el primer problema que es la tensión entre el arraigo fuerte entre la creencia católica y lo que empieza a hablarse de espiritualidad indígena. Eso ha sido uno de los mayores obstáculos para poder entender y reafirmar la identidad incluso en muchos mayores. Ese ha sido uno de los problemas.

En algún momento un Mayor dijo: “esto es un vestigio Muisca muy débil”, y es verdad, porque uno estaba como tratando de encasillarse. Decir “yo soy indígena” generó problemas al principio, porque los niños no se autorreconocían, y cuando lo hacían se burlaban de ellos en los colegios, entonces empezaban a hacer mofa con los apellidos “¿Chigua qué? ¿Neuta qué? ¿Usted de dónde saca eso?”, les decían a nuestros niños, entonces eso hacía que ellos no se reconocieran. Además, porque había un estigma muy marcado frente al tema del indígena, porque a pesar de que es un territorio de ocupación ancestral por el pueblo muisca, el hecho de ser permeado por el desarrollo y el crecimiento de la ciudad fracturó completamente el tema de la identidad, y recuperarla ha sido todo un proceso.

⁵ El *poporo* es un recipiente que varios pueblos indígenas en Colombia poseen (cada uno con su forma y significado particular), en cuyo interior se vierte un poco de cal mezclada con hoja de coca, que se extrae con un palillo mojado con saliva para ser mascada. Esta acción se hace de manera repetitiva durante el día y durante los círculos de palabra, lo que permite una mayor conexión con la Madre Tierra a través de la sustancia de la planta sagrada de la coca (Sánchez, 2003).

⁶ Es una forma ritual de consultar a las fuerzas de la Madre Tierra por medio de la “[...] adivinación [...] requiere del elemento acuático y de una pequeña totuma de calabazo. Las respuestas se obtienen al introducirse una o varias cuencas arqueológicas [Piedras], que al sumergirse producen una o varias burbujas que se interpretan como favorables o desfavorables” (Cárdenas, 2007: 94).

Cuando ocurrió eso, nosotros comenzamos con un grupo de jóvenes, un grupo de jóvenes que dijimos: “vé, entonces somos muisca, ¿qué será eso?”, y entonces empezamos, liderados por una historiadora de la Universidad Nacional, a hacer un proceso de investigación. Éramos quince jóvenes entre trece y dieciséis años... Yo ahora tengo 32. Empezamos en ese proceso de investigación a mirar qué significaban los apellidos, empezamos a entrevistar a nuestros mayores y mayores, cosa que no había pasado antes: un respeto por el mayor, pero hay muchas cosas que uno decía que para nosotros eran normales entre esas formas de relacionamiento con ellos y de convivencia en la comunidad, entonces cuando empezamos a hacer esas entrevistas empezaron a contarnos ciertas cosas que uno ya entraba a identificar que eso era particular, que eso era propio como los combites,⁷ como los encuentros, la manera en que se celebraban los entierros... una serie de cosas que uno dice “aquí hay una diferencia”. Algunos de ese grupo con el que investigábamos desertaron y otros nos quedamos. Ahí puedo decir que empezó mi proceso de formación como líder de la comunidad.

¡Nos tildaban de locos!

En la época del colegio no tenía ese tipo de confrontaciones entre mi tradición muisca y la fe católica. El problema surge años después cuando empezamos a encontrarnos con eso de la ancestralidad, porque como me empecé a formar como líder, el entender que teníamos un Dios, una religión católica, una estructura de un ser superior, a la vez que empezamos a hablar en la comunidad de medicina propia, del uso del tabaco, de la *hosca*,⁸ de la *ambira*,⁹ se empezaba a hablar del *poporo*, se empezaba a hablar de *pagamentos* a sitios sagrados, entonces eso fue un choque que afortunadamente para el grupo de jóvenes que nos formamos en ese tiempo no fue tan difícil de asimilar, pero otra cosa es con las personas mayores, por ejemplo tratar que una Mayor de sesenta u ochenta años entienda eso... ¡nos tildaban de locos!

⁷ De esta manera son llamadas las reuniones colectivas de la comunidad muisca de Bosa, realizadas como encuentros de convivencia y de unidad alrededor de los alimentos y de la olla comunitaria.

⁸ La *hosca* es el tabaco seco molido que se aspira a través de las vías nasales y se utiliza para sanar problemas de rinitis y congestión nasal. Por otro lado, tiene como propósito espiritual el de limpiar el pensamiento.

⁹ Es una “esencia de plantas con una base en hojas de tabaco” (Fernández, 2011: 87), utilizada para el equilibrio personal individual, en aras de lograr la armonización de la palabra en los rituales y círculos de palabra de la comunidad.

Ha sido un poco difícil recuperar esa ancestralidad y recoger la tradición, hemos apostado por ser una mezcla entre lo que éramos antes y lo que hoy somos, eso ha permitido que la cultura se vaya fortaleciendo y se forme nuevamente, aunque hay muchos que tienen una conciencia del ser indígena, pero no la viven. Vivirla es totalmente diferente a decir que soy.

Hay una cosa interesante en la comunidad y fue que hubo un momento como de un punto de quiebre entre lo que se venía recuperando y lo que no podíamos dejar por fuera, que ya era lo que habíamos logrado constituir y afianzar como identidad. Cuando eso pasa, el primer obstáculo que encontramos son los mayores porque, por ejemplo, no reconocen un *qhusmuy* como una casa ceremonial, no reconocen el *hayo*¹⁰ la *ambira* y la *hosca* como medicina propia. Ellos reconocen las plantas medicinales, pero no reconocen la *ambira* que es como una masita de tabaco que esa es la que sirve para las purgas... los abuelos reconocen las plantas como la albahaca. Entonces de ahí empezamos a decir que no podemos reñir entre lo que nos están entregando los mayores de otros pueblos en relación con la recuperación y el renacer muisca y lo que los abuelos ya han adoptado como identidad por más de un siglo. Entonces empezamos a tratar de encontrar, como yo digo, homologar esos saberes y esos conocimientos.

Pero dijimos que los niños eran la posibilidad de que empezara a reafianzarse eso. Entonces el Cabildo empieza un proceso interesante con la educación inicial, se tocaron puertas con la administración de *Lucho* Garzón y allí se logra a través de la gestión política, eso debo reconocerlo, en ese momento la concejal *Ati* Quigua logra que la Secretaría de Integración Social tenga jardines infantiles en nuestra comunidad, jardines infantiles con enfoque diferencial, desde allí puedo decir que desde el Distrito se empieza a hablar de ese tema de enfoque étnico, entonces era no el jardín tradicional, sino uno con una educación propia.

Se empieza entonces a trabajar en todo ese aspecto, hasta que se logra que los jardines pasen a ser denominados “Casas de Pensamiento Culturales”,¹¹ y los niños que se forman allí empiezan a recoger la tradición, entonces empiezan a recoger el traje porque, por ejemplo, con la recuperación del traje fue algo similar:

¹⁰ El hayo se emplea para conectar el espíritu con el ser físico. Se utiliza en los círculos de palabra y, al igual que la *ambira*, armoniza y retiene lo negativo, buscando dar palabra dulce y de sabiduría.

¹¹ Mediante la Secretaría de Integración Social de Bogotá D. C., se ha creado un jardín infantil llamado *Uba Rhua* (casa de pensamiento), donde los niños de los barrios San Bernardino y San José en Bosa, miembros y no miembros de la comunidad, reciben una temprana educación con enfoque étnico, dirigida a la enseñanza de la lengua, la historia y las tradiciones muiscas.

parte del proceso de investigación histórico de cómo se vestían los muiscas se encuentra con lo que ya nosotros habíamos adoptado por traje propio que era el color blanco. La historia nos decía que de acuerdo a la jerarquía, unos tenían un atuendo, y para las ceremonias tenían otro atuendo, pero la comunidad ya había adoptado el color blanco y había adoptado la pictografía en los trajes, entonces lo que se trató de hacer es establecer ese traje tradicional y darle un mayor simbolismo. Con eso empezamos a entender qué es una ceremonia de solsticio,¹² una ceremonia de equinoccio, empiezan con la bendición de la semilla para entender que ellos son lo que esperamos del vestigio fuerte del pueblo.

En lugar de recibir las clases de las vocales a, b y c, esa educación occidental, lo que empieza a verse es qué significa la familia, el respeto por el Mayor, el tejido, se empiezan también a ver las primeras cositas en *Muyskhuun*, que es la lengua propia de la comunidad, entonces es allí donde empezamos a formar. Después, el segundo grupo que uno ve son los jóvenes, pero los jóvenes han sido un grupo muy difícil de impactar, muy difícil de enamorar, muy difícil de llamar, aunque hoy en día el Cabildo tiene líderes y lideresas indígenas... pocos, pero los tenemos. Por ejemplo, hay uno que estudia música y él es el quien tiene a cargo el proceso de niñas y niños en música propia y hay un sabedor que precisamente les está enseñando a elaborar instrumentos musicales en madera, les enseñan el tejido y la danza. Entonces, ellos como que se han encargado de transmitirle ese amor a los niños.

Estamos hablando de que este proceso empieza entre los niños de seis meses a quince o dieciséis años. De dieciséis años hasta los veinticuatro, veinticinco, ha sido una población que no hemos podido captar, además porque hay algo que todavía es muy interesante y es que esta población es población universitaria, al menos la mayoría, y la academia los absorbe. Así como hay personas que se dejan llevar por la goma de la universidad, hay otras que lo hacen por las culturas urbanas y demás, esto ha sido una de las grandes debilidades nuestras.

¹² “Para los muiscas, las cuatro direcciones [norte, sur, este y oeste] tienen una gran importancia para el entendimiento de las relaciones espaciales y dimensionales con los cuatro elementos (tierra, agua, aire y fuego) y las cuatro plantas sagradas (yopo, tabaco, tyhyky y la coca). Los solsticios son los cruces de las direcciones del sol en lugares sagrados e importantes como cerros y lagunas los 21 de junio y 21 de diciembre” (Retornando por el Camino de los Antiguos – El sendero para reorganizar la vida, 2013). Esto significa el cambio de la posición del fuego en el *Qusmbuy*, que se realiza con una ceremonia llamada *El cambio de fuego*.

Ya con el grupo, digamos como de adultos, teniendo en cuenta más o menos la clasificación que hacen de los grupos etarios, ya lo que es con mujeres y hombres, ha sido un poco más fácil, porque muchos de esos grupos son los que nos formamos hace veinte años, entonces ha sido más fácil llamar, recoger ese sentir, ese pensar y los mayores que están concentrados en una parte en apoyar la ritualidad de la comunidad, entendida como la danza ritual, la danza *Chía*, la danza *Zhue*, y otros que se encargan de dar la línea política en el Concejo Mayor de la comunidad, entonces eso ha sido lo que se ha logrado en el proceso de fortalecimiento.

Mi hijo, por ejemplo, ha sido una de las personitas fáciles de poder llevar... En algún momento, cuando empezamos a darnos cuenta de que había un conflicto entre lo que se recuperaba por ancestralidad y lo que teníamos por tradición frente a las creencias, cuando se habla por ejemplo de padre y madre se asimila padre a Dios y a la madre con la Madre Tierra o, en su defecto, a la Virgen María, teniendo en cuenta que está tan marcado también por las cosas de los mayores, eso de rezar el rosario. Entonces, lo que se trató fue de entender que era una sola fuerza superior y que la armonía del indígena radicaba en que teníamos que ser una sola persona en el hogar, en el trabajo, en nuestro entorno, con los amigos, o sea, tenemos que ser el mismo, y ese ser el mismo significa ser una persona transparente, honesta, y se supone que en pro de predicar la política del amor, que eso ha sido un poco complejo de entender.

Se supone que esa es una de nuestras connotaciones, entonces, al tratar de homologar esas cosas, ya ha sido un poco más fácil, porque ya no dicen “Dios Padre”, sino solo “Padre”, o no dicen “la Virgen Santísima”, sino “La Madre”, y empiezan a entender que hay una relación con la Madre Tierra también. Con los más chiquiticos es más fácil. “Adoptados” es el término que utilizamos para referirnos a las parejas, los compañeros o compañeras de los indígenas que no son indígenas, como también a los niños que no son hijos de los indígenas. Por ejemplo, en mi caso, los adoptados son mi esposo y el hijo de mi esposo. Digamos que en muchos de los casos, el respeto por la cultura ha permitido una convivencia tranquila y armónica, porque en ningún momento se trata de convencerlo que usted es sin serlo, además, porque no estaría bien tratar de convencer a mi esposo que se crea en el papel de que es muisca sin serlo, a eso nunca le hemos apostado, a lo que hemos apostado es precisamente que los nuestros crean lo que son.

Nosotros no llegamos a la ciudad, la ciudad llegó a nosotros

Cuando hubo un cambio de identidad le digo yo un cambio de identidad obligado, que los antepasados pasaron de indígenas a campesinos, y ahora de campesinos a indígenas, en esa transición, lo que consideramos más importante en su momento era tratar de entender qué éramos y tratar de reconocer que esas cosas que sentíamos que eran particulares obedecían precisamente a que éramos una población indígena que tenía unas características particulares. Cuando eso pasa, el tema del territorio siempre ha estado muy marcado y así como hay gente que tiene un arraigo territorial muy fuerte, como es el caso de la señora Isabel,¹³ hay personas que no lo han sentido de esa manera.

Yo puedo decir que en este momento la comunidad tiene tres momentos o tres situaciones frente al arraigo territorial: una que es la de los mayores o las personas que sienten su arraigo, y de su casa no se van, así el techo se les caiga encima o tengan el problema que tengan, porque sienten que si se van se mueren, como pasó con una de las mayores de la comunidad, la mayor Dolores Neuta Fontiba. Ella tenía su tierra y ella vivía en su tierrita, eran cuatrocientos metros cuadrados de tierra, y ella tenía una deuda con el IDU por los impuestos. Desafortunadamente, Doña Dolores cuando acudió al Cabildo, precisamente por la inexperiencia y por ser un proceso tan reciente, no supe orientarla de la manera correcta, entonces llegó a ella un tinterillo que le dijo que la solución era vender la tierra para poder pagar la deuda, porque le embargaban su tierra, entonces ella qué hace, vender.

Obviamente, para no dejar a sus hijos y sus nietos sin nada, entonces vende la tierra paga la deuda y se compra una casa, pero desafortunadamente no dentro del territorio, y eso la llevó a tener desarraigo, y yo diría que a morir de pena moral, porque después, por los años, no podía desplazarse desde su casa a la comunidad para continuar con la vida que ya había desarrollado allí con los otros mayores, entonces eso la llevó a tener como esa pena por haber dejado su ombligo y yo creo que eso fue lo que llevó a que la Mayor ya no nos acompañe hoy. Por otro lado están los que tratan de entender como esa concepción y decir que el territorio es importante para mantenernos, para mantener la identidad, para mantener la cultura. Están también los otros, que no han entendido y que

¹³ Isabel Neuta hace parte de las autoridades del Cabildo, es alcaldesa menor y representa al grupo de mayores en las reuniones administrativas, al grupo de mujeres encargado de la medicina tradicional y de preparar la comida en los eventos de la comunidad.

simplemente lo ven como una oportunidad comercial de mejorar su estatus, de mejorar su calidad de vida, de mejorar la calidad de vida de los hijos y demás.

Hay otra línea que son los que yo digo los obligados. Los obligados, porque tienen sus tierras, pero por factores de inseguridad... Cuando comenzamos, yo contaba que cuando chiquita vivía en un territorio donde uno podía andar libremente y las casas eran de puertas abiertas, hoy en día llegar después de las ocho de la noche allá es un peligro, porque si no los atracan, los violan o los matan, entonces por temas de inseguridad, temas como que desaparecieron las prácticas económicas propias, o sea, ya no hay agricultura porque el río está contaminado, la tierra es infértil porque en ella depositaron los escombros de las urbanizaciones de vivienda de interés social que hay alrededor, entonces todas esas cosas obligan a que las personas tengan que moverse para tener una opción de vida, entonces digamos que esos son los escenarios frente al arraigo territorial.

Qué se ha entendido y qué entienden hoy las personas de la comunidad, que si no se hace hoy una acción contundente por resarcir y reparar el daño que se causó por las decisiones administrativas desde la disolución del resguardo hasta la fecha, para poder mitigar los impactos del desmembramiento cultural que tuvimos. Si no lo hacemos, la comunidad tiende a desaparecer, y así está pasando, así que si no hacemos una acción fuerte e incidente, nosotros estamos llamados a desaparecer.

Como dicen los abuelos, “nosotros no llegamos a la ciudad, la ciudad nos llegó”, eso llevó a que necesariamente tuviéramos que aprender a convivir con esta forma de vida, a vivir entre edificios, entre lo que se llama urbano. Cuando eso pasa, también empiezan una serie como de conflictos internos, al decir “bueno, qué se supone que debemos adoptar para afrontar lo que nos pasó”, entonces lo que se concluye, o lo que se hace, es una nueva forma de identidad que se adapta a este tipo de situaciones, lo que se ha hecho es que en la comunidad, en el ombligo de la comunidad, que son dos veredas que conforman parte de nuestro territorio, allí es donde recreamos nuestros usos y costumbres, nuestra tradición.

Esto se convierte en un punto de encuentro para que nosotros mantengamos vivas esas prácticas que nos caracterizan, entonces, en ese punto que es tan pequeño, mantenemos lo que he denominado como “la escuela de formación propia”, donde se forman los nuevos liderazgos, se mantiene la danza, se mantiene la música, la artesanía, donde nos encontramos como comunidad, en donde nos encontramos en una casa ceremonial para celebrar nuestros solsticios y nuestros equinoccios, en un espacio donde compartimos nuestra medicina

propia... eso es lo que se ha convertido en un pequeño foco de todo ese gran territorio que ha permitido que aún nos encontremos alrededor de mantener viva nuestra identidad a través de nuestros usos y costumbres, en eso es lo que se ha convertido el territorio para los muisca hoy.

Las parcialidades más fuertes frente al tema de recuperación ancestral de la identidad muisca son Cota, Chía, Sesquilé y Ráquira, porque ellos todavía viven en zonas rurales, en zonas alejadas de la ciudad. Mantener esa ruralidad, ese ambiente rural, pues hace mucho más fácil su ejercicio, a diferencia de *Bozha* y Suba que podríamos llegar a decir... por eso es que lo dicen... que los muisca llegamos a Bogotá, porque ya estamos inmersos en ella. La historia nos permite desmentir esa hipótesis. Entonces, con Suba se ha generado un acercamiento bastante fuerte e interesante, en la medida en que compartimos los mismos problemas y compartimos las mismas necesidades, entonces el hecho de ser dos parcialidades en dos extremos de la ciudad ha permitido que unamos esfuerzos y fuerzas para poder hacer visible nuestra problemática de orden territorial.

Así como *Bozha* se ha convertido en un foco de lo que había sido el antiguo resguardo, en Suba pasa lo mismo. Incluso ellos tienen problemas mayúsculos, porque tienen intereses personales, de constructoras fuertes como Pedro Gómez y Cía., entonces la lucha de ellos se hace más fuerte, pero sabemos que cada parcialidad por su parte no podría hacerlo. A nivel Bogotá se ha afianzado esa hermandad para poder hacer visible y exigirle nuestros derechos. Con Cota, Chía y Sesquilé han hecho hermanamiento con nosotros, como pueblo, porque la intención es que se pare el pueblo muisca, en conjunto, y desde allá se ha tratado de fortalecer lo que hay aquí en Bogotá.

Muchos de ellos vinieron a acompañar el proceso cuando nos empezamos a pensar la educación de los niños desde la tradición, ellos aportaron a recuperar el Círculo de la Palabra,¹⁴ el poporo, ellos han aportado desde su camino, desde su trasegar al fortalecimiento nuestro. En eso se ha basado, digo yo, el despertar del pueblo muisca. Los Mayores dicen que no es fortalecimiento y no es recuperación de la identidad, es recordar. Ellos hablan de que hay una memoria guardada en cada uno de nosotros y que es necesario empezar a recordarnos cómo éramos. Simplemente recordarnos, no inventarnos.

¹⁴ Los círculos de palabra son aquellos encuentros en el *Qusmbuy* realizados por motivos ceremoniales o para hablar sobre temas importantes, donde a través del poporeo y la conversación se busca armonizar la palabra para llegar a acuerdos y tomar decisiones relevantes para la comunidad.

En la comunidad hay mucha gente que viene a inventarse como muisca, hay muchos muisca que tienen los apellidos, tienen el linaje, pero no se autorreconocen. Entonces, se empiezan a autorreconocer con el paso del tiempo, ya sea por algún tipo de beneficio que para nosotros, en lugar de ser una desventaja, se vuelve una ventaja, porque se vuelve algo obligante, y al ser así exige que tengas que estar, lo que enseña al otro lo que eres.

Cuando eso pasa con la sociedad mayor, uno no lo ve como problema, porque incluso uno dice que el ser indígena es una forma de vida, por todo lo que implica, por la armonía, por la espiritualidad, por la tranquilidad, por la convivencia, por todas las características... , pero se vuelve un problema cuando se tergiversa, cuando se adopta una figura de indigenista que empieza a ser de organizaciones y empieza a adueñarse de un conocimiento que no le corresponde, empieza a interlocutar a nombre de unas personas que no son, y sobre todo, cuando empiezan a adueñarse de sitios sagrados y a hacer prácticas allí que no obedecen a la tradición.

Cuando uno ve ese tipo de ejercicios y prácticas, eso se vuelve un riesgo, porque desdibuja completamente la esencia del ser muisca. Por ejemplo, pasó con alguien, que empezó... , pues según cuenta la historia, él era una persona que trabajaba en el Ministerio del Interior con el tema étnico, y se apasionó. De un momento a otro, resultó ser él, yo no sé qué, que dizque el descendiente de la última yo no sé qué cosas, y empezó a hacer, como dicen los abuelos, su propia secta y empezó a recoger muchachos que también les gustaba el tema étnico, y empezaron a crear una especie de secta de muisca, pero entonces ellos dentro de sus prácticas erróneas empezaron, en los humedales donde se hace pagamento, a hacer iniciación de niñas... Eso significa que las niñas tenían que tener la bendición del supuesto cacique a través de la relación sexual. Entonces, eso empieza a desdibujar realmente lo que nos caracteriza como cultura, como pueblo.

Esos son los riesgos que uno no puede permitir que se realicen. Es por eso que tanto en *Bozha* como en Suba y con los otros muisca de Cundinamarca, lo que se ha hecho es tratar de recuperar la visión que hay de los sitios ancestrales en Bogotá y sobre la condición que tiene la ciudad como territorio muisca, como para que se trate de entender cuál es la lógica y qué es lo que caracteriza esa identidad. Eso se convierte en una debilidad dependiendo de dónde caigan los jóvenes, porque pues para uno es interesante que entiendan esa condición del ser indígena y esa forma de vivir, pero si es orientada por quienes realmente son.

En la comunidad uno de los poporeros hablaba mucho del “síndrome del edificio enfermo”, y decía que es precisamente que esas personas que sienten que no tienen identidad, que sienten que no vienen de alguna parte, y empezaban a generar conflictos internos. Eso pasa mucho con nuestros jóvenes, con los jóvenes en general, no solo con los de la comunidad, sino con todos, incluidos los de la sociedad mayoritaria. Cuando empiezan esa búsqueda, lo que nos preocupa es que empiecen a buscar donde no deben, porque ahí vienen los inescrupulosos, a reclutar muchachos para tener beneficios por proyectos o empiezan a tener cosas como para negociar políticamente, desdibujan tanto el asunto que uno no sabe qué puede pasar. Cuando eso pasa, nosotros denunciemos todas esas cosas, incluso ese personaje de las iniciaciones tiene una demanda en la Fiscalía.

Algo que pasó también muy particular fue cuando los muchachos de la comunidad empezaron esas prácticas equivocadas, prácticas que empiezan los muchachos cuando tienen curiosidad por el poporo, entonces piensan que quienes usan el poporo y quienes lo tienen son lo máximo, y empieza el “yo quiero”..., entonces, como no hay conciencia real de quienes están al frente del proceso de lo que eso significa, les parece muy fácil hacer los totumos, llenarlos de cal y entregarle poporo a todos los muchachos. Por eso es que uno hoy en día encuentra muchachos vestidos de blanco, con su cabello largo, con cara de medio *hippies* llevados, con sus poporos y con una filosofía que uno dice “¡Ay Dios mío!”. Ser indígena no es imaginarse, *fumársela verde*... es una condición de vida.

Cuando uno escucha la palabra de ellos, uno se da cuenta de que no lo son, porque la palabra de quien es realmente indígena es distinta. Ese tipo de cosas se vuelven más que una oportunidad de que uno sienta el respeto de las cosas, se vuelve eso... pero hay otros que se acercan en el marco del respeto, quieren practicar, aprender, y los Mayores van entregando cosas, conocimiento, el manejo de algunas, pero es bajo esa supervisión mayor. No es que usted me cae bien y yo le entrego.

Llegó una mujer a ordenar la casa

Otro tema es el de uno como mujer. Como la mayoritaria, esta ha sido una sociedad machista, patriarcal, el rol de la mujer se veía limitado al cuidado de su casa. Como pasa en muchas comunidades indígenas, la mujer es la que se encarga de mantener la casa, cuidar a los niños, hacer el hogar, dedicarse a las labores suaves. En nuestro caso, elaborar el tejido, el tejido de su esposo, de su compañero..., cuidar el pensamiento desde el tejido. Incluso, en la historia

del Cabildo como entidad pública, como ejercicio organizativo, como figura jurídica, como figura política, es la primera vez que se elige una mujer como gobernadora, eso ha significado muchas cosas.

La primera, por ejemplo, cuando yo me separé del papá de mi hijo, cuando eso, más allá del dolor que uno siente como mujer por la separación, fue muy difícil el darle argumentos a mi papá para que pudiera defenderse de los ataques de la familia. Es que allá separarse está mal visto. A usted le pueden pegar, la pueden maltratar, pero de ahí a separarse, era un estigma en la comunidad. Cuando yo me separo, no es solo una transición personal y de mi hijo, sino que se viene la presión de la comunidad sobre mi papá, no sobre mí, incluso la misma familia empieza a hacerle llamados y a decirle: “oiga, como que se le salió la niña de las manos”, decían que era rebeldía mía. Hasta que por fin lograron entender, sobre todo mi papá, que eso era lo mejor y empezaron a ver que eso no era tan malo.

Para ser gobernadora, yo todavía no me sentía preparada para eso, porque todavía culturalmente está el estigma de que quien tiene que dirigir una comunidad es un hombre, por su fuerza y demás, entonces, personalmente, no me sentía preparada para ello. Pero las coyunturas y demás llevaron a que fuera yo la gobernadora, y eso de todos modos genera muchos temores, porque la mujer se ve como la figura débil y de casa, y precisamente, una de las percepciones de la gobernación del año pasado fue que llegó una mujer a ordenar la casa..., eso es lo que dicen todos, una mujer llegó a ordenar la casa. El orden se ve en las decisiones que se tomaron, en los roles que entregaron, en las funciones... y sobre todo que, de una manera u otra, uno como mujer tiende a mantener la familia unida: abuela y mamá que se respeten mantienen familia unida.

Ese rol también lo asumí yo en la comunidad, tenerla unida, generábamos muchos combites, encuentros, para que la gente llegara, y en un espacio diferente se encontrara y conviviera, compartiera, entonces ese es el denominador. Yo digo que ya hay un reconocimiento a que la mujer no es simplemente la que se queda en casa cuidando de sus hijos, la única que hace el tejido y la que no puede recibir poporo, sino que ya se ve realmente la figura de la mujer como una autoridad también, y de personas que pueden ayudar a construir la comunidad. Incluso dentro de lo que recuperamos como tradición y la ancestralidad, encontramos que quien recibía el poporo era la mujer, no el hombre, porque la mujer en medio de su sabiduría era la que podía dirigir las riendas de una comunidad, pero los cacicazgos eran de zipas, de hombres.

Por eso es que un gobernador, un zipa, una autoridad, tenía que ser un hombre casado, porque la mujer era la que representaba la sabiduría, por eso cuando yo llego a la gobernación, ya me dicen que estoy preparada, porque me había casado y porque no estaba de cierta manera, incompleta, porque allá el tema de quienes dirigen la comunidad es que tienen que ser ejemplos para la comunidad, y el tema del matrimonio pesa mucho, incluso en el ejercicio espiritual: si no tienes compañera, pareja permanente, no puedes ser ni autoridad civil, ni espiritual en la comunidad.

Juntos, pero no revueltos

La interculturalidad la vivimos a toda hora, incluso entre nosotros mismos vivimos la interculturalidad, y más con todo lo que les he narrado. En algún momento, cuando nosotros nos acercamos a la Secretaría de Acción Social para las Casas de Pensamiento, hablaban de “casas interculturales”, aun cuando una casa indígena es ya una casa intercultural, porque obviamente convive la cultura propia con la occidental... les decíamos: bueno, ¿y para ustedes cuál es el concepto que tienen de interculturalidad para decir que son casas interculturales? Para ellos es una casa donde haya de todo un poco: indígenas, niños de la sociedad mayor, incluso indígenas de varios pueblos, si se pueden afros, gitanos, y lo que decíamos era que veíamos eso como un riesgo, porque los niños podrían involucrarse en un *travestismo cultural*: un niño no podría identificar si soy inga y vivo con los quichua y luego adoptan tradiciones los unos de los otros... se convierte en una colcha de retazos.

Hay un fenómeno nacional, que es el Cabildo Chibcariwak, que tiene todas las culturas indígenas del Valle de Aburrá,¹⁵ solo falta la vinculación de afros, pero tiene pijaos, quichuas, etc., y entre ellos incluso tienen familia, entonces cuando nosotros hacíamos el análisis de la situación. Ellos tienen como bandera la interculturalidad como forma de pervivir y permanecer como pueblos originarios, entonces decíamos que más que una estrategia para pervivir, es que no permite unas identidades propias, porque, reitero, no más en la medicina, aunque todos somos indígenas, cada pueblo tiene su particularidad... si no hay conciencia sobre eso, si yo tengo un hijo allá, puede no tener claro que el *yagé* es inga y el tabaco muisca, el niño cuando crezca va a decir que todo es lo mismo y empieza a perder las particularidades de cada pueblo.

¹⁵ Subregión ubicada en el centro-sur del departamento de Antioquia.

Yo digo que la interculturalidad es una estrategia, pero que hay que definirla bien, y sobre todo, hay que tratarla de la manera que es. Eso no es coger una bolsa y meter a todo el mundo dentro de la bolsa, como lo que ha pasado ahora con el discurso de los enfoques: que el diferencial es lo mismo que el LGBTI, que este, que el otro... todos los enfoques en uno solo, el de la diversidad, la diversidad étnico-cultural con la sexual, todos en la misma colcha por esos enfoques, entonces uno dice: primero, hay un problema de conceptos, de definiciones y, obviamente, un problema de alcances. Uno no puede pensarse en una acción política, en una política pública, cuando no se tienen claros los conceptos y digo que es lo mismo un enfoque LGBTI que uno étnico.

En Bogotá hay dos situaciones, una que tiene que ver con el mismo movimiento indígena y la otra que tiene que ver con la sociedad mayor y sus diferencias. Hay un respeto de las comunidades frente a los compañeros LGBTI, porque ustedes saben que por tradición en las comunidades el tema del homosexualismo no es bien recibido, porque dicen que eso es un error. Los parteros dicen que eso pasa cuando el niño nace y no lo reciben como es, entonces, por ejemplo, el cordón umbilical es vital para definir la orientación y la tendencia. Por ejemplo, unos de los sabedores dicen que dependiendo de cómo se troce el cordón umbilical, se le envía toda la información genética a ese ser. Incluso ellos decían que... en el interior de la comunidad hubo una discusión fuerte respecto de los LGBTI, decía el Mayor que el homosexual nace y se hace, con base en eso del cordón.

Por eso es que los indígenas entierran sus placentas, ellos decían que ahí viaja la información genética, por eso es que en los hospitales que no le ponen cuidado a eso, le envían una información errónea a ese nuevo ser. Ahí es por nacimiento, y los que se hacen por moda o por condiciones fuertes en su vida se marcan... Eso ha permitido generar un respeto por esas otras diversidades, pero no todos en la misma talle. Incluso hay comunidades que hacia el interior, si se presentan ese tipo de situaciones, se manejaban de una manera totalmente diferente, antes los mataban, hoy día no, pero si se trata de corregir en el interior, por ejemplo hay muchos que se ocultan, entonces eso ha pasado. Cuando hablo, por ejemplo, del aspecto del movimiento indígena, es porque en los ejercicios de orden distrital se ha tratado también de meter en el mismo costal a todos los indígenas, y eso ha llevado a que haya confrontaciones entre los mismos indígenas, porque es que también hay unas condiciones que definitivamente no se entienden.

Por ejemplo, hay muchas comunidades que han llegado a un territorio por desplazamiento, hace muchos años. Hay unas que se encargan de desarrollar su

vida en la ciudad y empiezan a desarraigarse de sus tradiciones, de sus territorios de origen, desarrollan nuevas identidades culturales, pero no se basan en la cultura propia, en su tradición, sino en las necesidades del momento. Hay una familia indígena que lleva sesenta años fuera del territorio, entonces los nietos de ellos no son indígenas por tradición, no recrean sus usos, sus costumbres, sus prácticas, sino que son indígenas por la necesidad de tener un beneficio en la ciudad, eso ha llevado a enfrentamientos fuertes en Bogotá. Así como hay unos que tienen muy marcada su tradición, en relación con sus territorios, hay otros ya permeados completamente. Esas son las dos partes de la diferencia, del respeto por el otro, porque siempre se parte del respeto pero como bien dicen, “juntos pero no revueltos”.

Indio sin tierra, no es indio

Esas situaciones hacen que los retos para los pueblos sean diversos, el reto para algunos, que ahí es donde uno dice qué es lo que realmente hay de fondo en los procesos organizativos de los indígenas en Bogotá, es tener cabildo, pero entendido como entidad pública, con características especiales en contextos urbanos como el de Bogotá. Para otros, el reto es volver a sus territorios de origen, con garantías para continuar allí, eso por lo menos permite determinar... si hay comunidades cuyo reto principal es el cabildo, entran muchas cosas a evaluarse, por un lado, uno se pregunta ¿Por qué quieren tener cabildo? ¿Porque tienen un posicionamiento político? ¿Por los recursos? ¿Por qué? ¿Porque no más bien piensan en retornar, en volver a los territorios?, pero ahí hay unas situaciones muy complejas que no lo permiten, entonces hablan de reasentamiento, de que Bogotá, por esa imagen de la Bogotá diversa, de la Bogotá pluricultural, entonces dicen que acá es el escenario preciso para desarrollar sus identidades.

El reto es precisamente traer toda esa riqueza cultural a un contexto como la ciudad. Pero nosotros decimos, si nosotros que somos originarios de aquí nos ha sido tan difícil, aun teniendo territorio, para las otras comunidades es mucho más complejo. Bien dicen por ahí los Mayores: indio sin tierra no es indio, se vuelve un gitano, de lado a lado. Eso pasa con los indígenas que han llegado aquí a Bogotá, llegan exigiendo territorio y aunque uno entiende que hay unos que por sus problemáticas de conflictos armados fuertes se ven obligados a desplazarse y quieren mantener su identidad y su esencia en escenarios como Bogotá, lo primero que hacen es exigir tierra, uno dice entonces, el Estado debería garantizarles al menos eso, ya que permite que haya desplazamiento,

incluso auspiciando con ciertas políticas como las de explotación de recursos, entonces uno dice que al menos permitan que recreen los pueblos desplazados sus costumbres y no perder la tradición de ese pueblo. Pero también hay otros que han llegado por conveniencia. Ven que Bogotá puede ser un posible escenario para algo, ven qué logran pescar en río revuelto... se ve de todo un poco.

Los retos a nivel nacional son dos: uno, que se entienda qué significan los pueblos indígenas en el país, porque hay muchos que desdibujan, subestiman, estigmatizan, discriminan, segregan por el simple hecho de serlo. Y dos, que haya reconocimiento de más figuras organizativas como los cabildos en los contextos de ciudad. Esa es una de las grandes banderas que tiene el movimiento indígena a nivel nacional. Hay una cosa que ha pasado con la Mesa Nacional de Concertación, que es la instancia máxima que define los destinos de las comunidades indígenas en Colombia.

Esa bandera que les menciono, que las comunidades quieren cabildos en esos contextos, como forma de incidencia y de diálogo político con las administraciones y gobernaciones, en la mesa permanente de concertación se ve como un riesgo que podría llegar a generar más desplazamiento y se corre un riesgo en la medida en que, por ejemplo, aquí en Bogotá hay pijaos, están en Usme y Ciudad Bolívar, que tienen cabildo indígena, y los pijaos que están en *Bozha* y Kennedy que están buscando la figura de cabildo, entonces lo que ve la mesa permanente de concertación como un riesgo, es que las mismas comunidades se fragmenten, si es en Bogotá, si hay cinco organizaciones pidiendo el cabildo, a las cinco se les dará.

Se trata de llamar a la unidad, pero la unidad es muy dispendiosa, hay diferencias políticas dentro de las mismas comunidades. Esa es la bandera de lo que quieren los pueblos, pero a la vez se podría considerar que es un asunto que requiere mayor atención, con el ánimo de no generar situaciones posteriores como desplazamientos masivos... como pasó con lo que yo llamo "el fenómeno embera", que es muy interesante estudiarlo. ¿Qué pasó con ellos? Hubo un desplazamiento, llegaron en su momento 34 familias que se alojaron en unos hospedajes transitorios aquí en Mártires y Santa Fe, cuando se dieron cuenta de que por su condición de desplazamiento podían exigir sus derechos, lo hicieron. Dentro de toda la legalidad y legitimidad del caso.

Cuando eso pasa, lo que hace el Distrito en primer momento es atenderlos, Integración Social llega con la canasta de alimentos, se les entrega, llegan todos

los sectores a brindarles garantías por su condición de desplazados, ¿Pero qué pasó? Ellos empezaron a comunicarse con sus familias en territorio y decir que las condiciones acá eran mejores que la de allá, entonces muchos de los familiares se vinieron para acá. Eso llevó que pasaron de 34 a 76 familias emberas en Bogotá en solo tres días, y fue ahí cuando a ellos los sacaron de los albergues, porque obviamente se duplicó la cantidad de emberas y se tomaron el Parque Tercer Milenio, y llegó el Estado a atenderlos. Uno dice que ese tipo de atenciones, de exigibilidad de derechos puede llegar a tener efectos colaterales, en medio de las garantías que ofrece Bogotá se generan olas de desplazamiento masivo. Son temas muy delicados que pueden llegar a desdibujar completamente el tema de... ¿cómo exijo mi derecho y me lo restituyan, si eso genera que los demás hagan lo mismo? Se atomizan en ciudades grandes como Bogotá, Cali, Medellín, que allá también pasa eso.

El reto de nuestro pueblo es seguir fortaleciendo la identidad. Lo hablo como pueblo, no como Bosa, porque incluso en ese ejercicio de hermanamiento se ha buscado la forma de hacer visible esos aspectos culturales que nos caracterizan, pero sobre todo, más allá de hacernos visibles con la sociedad mayor, es hacerlos reales hacia el interior de las comunidades y también una de las apuestas que tenemos nosotros es hacer ejercicios colectivos entre el pueblo. Por ejemplo, ahora se está planeando la posesión de autoridades del pueblo muisca, con su respectivo pago, el de gobierno se hace en Fusa, entonces la idea es hacer un pago entre las autoridades de estos cinco cabildos y de ahí para allá, así como se hizo un hermanamiento con Suba para visibilizar la problemática de orden territorial, la idea es hacer lo mismo con los otros cabildos muisca. Queremos llegar a instancias de orden nacional, local, distrital... es que los escenarios son muchos: la mesa permanente de concertación, la de territorio, muchos escenarios a los que desafortunadamente uno no alcanza a llegar. Hacer frente común para llevar una sola voz a los espacios, sin fragmentaciones, hablar como pueblo muisca.

Bibliografía

- Actitud María Marta (1996). *Acorralar la bestia*. Buenos Aires: Interdisc.
- Cabildo Muisca de Bosa (2012). *Retornando por el Camino de los Antiguos – El sendero para reorganizar la vida*. Bogotá D. C.: Instituto Distrital de Turismo de Bogotá.

- Cárdenas, F. (2007). *Antropología en perspectiva ambiental* [edición digital]. Bogotá: Epígrafe. Recuperado de http://www.epigrafe.com/contenido/lib_detalle.asp?lib_id=112
- Fernández, D. (2011). 'Hytcha guy mhuysqa': 'Yo soy mhuysqa' Paradojas entre el ideal y la vida cotidiana, *Imagonautas*, 2 (1). Universidad de Lyon.
- Rozo, J. (1984). *Los muisca: cultura material y organización sociopolítica*. La Habana: Editorial Casa de Las Américas.
- Sánchez, E. (2003). El Museo del Oro. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 40 (64).

El Otro soy yo: notas sobre las prácticas educativas interculturales en perspectiva de participación política (no electoral)

Pedro Rojas Oliveros*

Sólo porque asume que no entiende nada podrá seguir aprendiendo.

Juan Carlos Monedero (2012:12)

*¡Ay Cristo de la Elocuencia! Dame un saco de paciencia,
que se enteren en palacio que en el barrio sobra ciencia.*

Hora Zulu (2002: *Track* 11)

Para el profesor de literatura Fernando Robles esta es su última clase. Le han dado la jubilación por decreto. Antes de ir al salón, decide pasar por la oficina del rector de la universidad para pedir una explicación, pero el encuentro no termina bien. Fernando acusa que quieren sacarlo de la universidad por sus opiniones, no por su edad. En medio de la discusión sale a flote la verdad: “usted puede pensar como quiera, pero debe ser objetivo”, le reclama el rector. “Mi opinión solo puede ser subjetiva, objetivos solo son los objetos. Y los rectores”, aclara Fernando, antes de salir de la oficina. En la clase debería hablarse de *Rayuela*, pero siendo la última, Fernando ignora su cuaderno de apuntes. Solamente quiere dar un último consejo a sus estudiantes en licenciatura: “Enseñar quiere decir mostrar.

* Investigador-profesor de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, estudiante de la Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: rojaso.pedro@gmail.com.

Mostrar no es adocinar, es dar información, enseñando también el método para entender, analizar, pensar, razonar y *cuestionar* esa información” (Aristariain, 2001. Énfasis añadido). Fernando responde una pregunta que de alguna manera se repite en la reflexividad de cada educador: ¿de qué se trata eso de enseñar?

Según Paulo Freire, la educación puede ser una “práctica liberadora”. En un proceso complejo —no tanto como *modelo*, sino como reto— sugiere una decodificación de lo que habitualmente se concibe como el código fuente del ejercicio educativo, eso que llamó “la concepción bancaria de la educación”, en la que el educador, en vez de comunicarse, “hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten”. Entonces, “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 2005 [1970]: 78). La primera complejidad del reto reside en aceptarlo, en cuestionar esa normalizada relación que existe entre una persona portadora de conocimiento y un grupo de personas-contenedores ansiosos por recibir un poco de lucidez.

La segunda complejidad podría ser, precisamente, dejar de pensar en los estudiantes como personas-contenedores vacíos, y más bien apostar a una relación dialógica donde la subjetividad, las experiencias, circulen libremente con el fin de construir conocimiento. La tercera parte del reto, entonces, sería aceptar que el conocimiento, además de construcción colectiva, no está clausurado y que no es una propiedad privada, sino que hay diversos conocimientos, una red de ellos, que pueden ser tanto argumentados como puestos en tensión. *Deconstruirlos*. Incluso, aquello que consideramos como verdad científica. Esas son solo unas complejidades de las muchas del reto planteado por Fernando Robles y Freire.

Entre presentaciones, lecturas, tableros, cuestiones burocráticas y evaluaciones, el reto, muchas veces, queda apenas confinado a un espacio de reflexividad en el tiempo libre. No importa. La reflexión-interrogante aparece intermitente, pero aparece. Mucho más cuando los temas en que nos consideramos conocedores tienen que ver con la intimidad de un país como Colombia, atravesado por las más crueles de ellas. Como dijo alguna vez el profesor Juan Felipe García sobre cierta campaña publicitaria: “Claro que Colombia es pasión, en tanto que *patior*, que significa sufrir”. Hacer parte de los estudios sociales en este país quiere decir que se estudia el dolor, el propio, el ajeno, el compartido, el imaginado, el causado, el asimilado, el vendido. Nunca el olvidado, porque el sufrimiento no se olvida. Mucho menos en Colombia. Así nace el *mal* de querer solucionar los fenómenos que estudiamos y enseñamos.

Hacemos nuestra la información, entendemos que no son fenómenos, que son personas, que son familias. El sentimiento de impotencia es desolador, siente uno (con toda razón) que, volviendo a la metáfora del banco, apenas servimos de promotores comerciales, sistematizando, vendiendo, repitiendo información para que otros la memoricen, sistematicen, repitan y al final vendan. Algunos aprenden a vivir con ello y lo hacen bastante bien, todo hay que decirlo, aprenden a esquivar esos dolores con una destreza ejemplar, con la rapidez con la que Cassius Clay esquivó los golpes de Henry Cooper en aquella memorable pelea de 1963. Otros, en cambio, buscamos una alternativa, un *painkiller* que alivie ese *mal*. Decir que aquellos son los malos y los otros somos los buenos no tendría ningún sentido, sería creer que se tiene la verdad-moral, sería endeudarse con el banco.

Decir que tenemos la solución sería aún más ridículo, pero decir que hacemos parte de *algo* podría tener mucho de cierto. Es un *algo* difuso y poroso cuya continuidad ha sido mediada por un sinfín de aspectos. Es un *algo* que se manifiesta en iniciativas, en programas políticos, en manifestaciones culturales, contraculturales también, en prácticas pedagógicas, en discursos, en acciones. Es un *algo* que hace parte de la cotidianidad de quienes nos reusamos a esquivar el dolor. Qué cruel paradoja: el sufrimiento es a la vez movilizador, a la vez dinamizador, a la vez exterminador.

En este caso, el *algo* se llama Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), un ejercicio de educación itinerante donde participamos todos los autores y colaboradores de esta publicación. En mi caso, he participado en diferentes frentes de la EIDI que me han llevado a conocer personas y lugares que han aportado de gran manera a esa reflexión-interrogante continua sobre las prácticas de la educación. En este texto desarrollo algunas notas al respecto, surgidas en el proceso educativo realizado en septiembre y octubre de 2013 con cincuenta personas del Cabildo Muisca de Bosa (barrio San Bernardino). Las notas están compuestas por mis apreciaciones como profesor de la sesión de participación política (no electoral): cerca de cinco horas de intercambio de conceptos sobre algunas categorías de la ciencia política como “Estado”, “gobierno”, “democracia”, “participación”, “poder”, “territorio” y “ciudadanía”.

La experiencia fuera del aula también cabe aquí, pues el ejercicio reflexivo-grupal que le sigue a una sesión de clase siempre resulta más dinámico y ameno que la misma clase. En segundo lugar, las notas se nutren con una serie de conversaciones que he tenido con Mauricio Fernández, miembro del semillero de

investigación de la EIDI y coordinador del diplomado en Bosa. Su trabajo juicioso me animó a realizarle varias preguntas sobre ese proceso y conocer algunas de sus apreciaciones que han servido para desarrollar estas páginas. En tercer lugar, algunas notas extraídas de una entrevista realizada por Mauricio y por mí —para esta publicación— a la gobernadora Sandra Cobos. Prácticas de educación e investigación con incidencia social, participación política de los pueblos indígenas y lo que algunos investigadores han llamado como el proceso de *re-etnización* muisca en Bogotá, fueron los temas que condujeron ese diálogo.

Por último, pero no menos importante, algunas notas que he recogido de un grupo de autores que se han cuestionado tres temas principalmente: las identidades culturales, la pedagogía (y la investigación) crítica (s) y la acción colectiva. Hasta el momento, podría decir que son los tres ejes que sostienen mis intervenciones en temáticas de participación política, tanto en la Escuela como en un seminario de investigación social coordinado por Ángela Santamaría y dictado por los dos estudiantes de los programas de Ciencia Política y Relaciones Internacionales que hacen énfasis en “participación ciudadana”.

No tengo mayor pretensión que la de aportar algunos insumos, preguntas y perspectivas al proceso de la EIDI, pues considero que este a su vez, activa en otros espacios —tanto académicos como de toma de decisiones— el debate sobre las prácticas educativas y su compromiso con la transformación social. Valdría la pena llenar de contenido eso de transformación social; sin embargo, prefiero dejarlo vacío y flotante, parafraseando a Laclau, porque cada contexto presenta su transformación urgente. Traducirlas todas (si es que las conociera) en un solo contenido específico, significaría reducirlas casi que a un absurdo. Para ello, el texto aborda dos temas que considero fundamentales. En primer lugar, una breve reseña de lo que he nombrado como participación política (no electoral), su pertinencia para las prácticas de educación intercultural y la manera en que se desarrolló en la experiencia del Cabildo Muisca de Bosa.

En segundo lugar, pongo sobre la mesa algunas consideraciones respecto a la identidad del pueblo muisca, no para definirla, etiquetarla o describirla, sino para proponer, desde esa experiencia concreta, que ciertas prácticas educativas “liberadoras”, por volver a Freire, contribuyen al dislocamiento tanto de la ecuación bancaria de la educación tradicional como a la agencia de los sujetos. En otras palabras, que parte fundamental de las prácticas de educación como posibilidad de transformación social, reside en que el educador cuestione —no reproduzca— las habituales “prácticas de representación estereotípantes” que

reducen a ciertos grupos humanos a una lista de rasgos físicos y características de comportamiento, ignorando la complejidad histórica, las contradicciones y la posibilidad emancipadora de la redefinición identitaria (Hall, 2010: 432).

Para este 2014, la EIDI tiene proyectada una nueva versión con el pueblo muisca, esta vez de Sesquilé. Seguramente, esa experiencia me permitirá tener más y mejores argumentos para desarrollar analíticamente las notas que aparecen en este texto. Por el momento, he decidido presentarlas de esta manera, intentando huir de las generalizaciones, reduccionismos y categorizaciones sin fundamentación.

¿Por qué participación política (no electoral)?



Banksy en la Franja de Gaza. La intervención del artista urbano conocido como Banksy en la Franja de Gaza representa la urgencia de obliterar los límites (físicos, legales, políticos, económicos e incluso los culturales) impuestos para el intercambio de saberes, la visibilización, la participación. Fuente: <http://elventano.blogspot.com/2012/12/el-muro-de-belen.html>.

Una de las dudas más complejas en el momento de diseñar contenidos y rutas metodológicas para una clase, es la de la pertinencia de esos mismos contenidos y de esa misma metodología. Se trata no solo de una reflexión en torno al “qué quiero decir” o “hacia dónde quiero llevar la conversación”, sino más

bien de interrogantes como “¿qué elementos estoy poniendo sobre la mesa?” Y sobre todo, “¿qué impacto pueden tener para los estudiantes?”.¹

La EIDI parte de la idea de que los contenidos propuestos para sus sesiones son acordados entre los líderes de las comunidades y los investigadores de la Escuela. Se trata de identificar temas que, de manera específica, puedan entrar en contexto.² En otras palabras, que esos contenidos puedan ser instrumentalizados por los integrantes de la comunidad con el fin de hacer frente a las muchas problemáticas que afrontan. Algo así como un conocimiento con conocimiento de causa. *D’habitué*, uno de los contenidos prioritarios es el de la participación política, principalmente para identificar y conocer los espacios de incidencia con los que cuentan los pueblos indígenas de Colombia.

Durante algunas experiencias, principalmente en la Sierra Nevada de Santa Marta con el pueblo arhuaco, ese contenido fue abordado desde una perspectiva electoral, teniendo en cuenta tanto la época en que se realizó (próxima a las elecciones locales de 2011), como las urgencias de la comunidad, en tanto que, rompiendo con una tradición de “reticencia electoral”, el pueblo había presentado candidaturas al Consejo de Pueblo Bello “endosadas y promovidas por personalidades e instituciones propias” (Basset, 2012: 409).

Sin restar importancia a ese tipo de participaciones y apuestas, el trabajo continuo con organizaciones sociales étnicas nos ha hecho comprender la vitalidad de la movilización política en otras perspectivas. Ante la ausencia histórica de espacios y herramientas para hacer poder desde los organismos institucionales, los pueblos indígenas de Colombia se han hecho fuertes en materia de representación política no tradicional, a partir del empleo de estrategias y repertorios como las alianzas con actores nacionales e internacionales no gubernamentales, los grupos de presión, la convocatoria a marchas y plantones, las mingas, los convites, los medios de comunicación alternativos y la negociación directa con autoridades locales y nacionales (solo por mencionar algunos ejemplos).

¹ Algunos más reflexivos podrían interrogar sobre la pertinencia de la pertinencia, alegando que el hecho de suponer que los contenidos y las metodologías tengan un impacto *real*, sería una reproducción más de la “concepción bancaria” de la educación; sin embargo, como estas líneas se desarrollan en torno a la experiencia de una práctica específica, pasaré por alto esa cuestión.

² El término “contexto” se asocia habitualmente a un mero marco histórico de referencia. Vale la pena aclarar que aquí lo entiendo, siguiendo a Stuart Hall: “El contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de emergencia y transformación” (Hall, citado en Restrepo, 2011: 14).

Se trata de conquistar espacios en la política partiendo desde lo político, entendiendo la discriminación que de estos hace, por ejemplo, la politóloga belga Chantal Mouffe. Así, la política consiste en la manera en que se “neutraliza el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas”, mientras que lo político se refiere a ese antagonismo, a esas tensiones, digamos, de la vida cotidiana, en tanto que relacionamiento con los otros (1999: 14). Pero más allá de esto, visibilizar y potenciar ese antagonismo en aras de construir espacios democráticos donde no se apueste por eliminar la diferencia, sino por emplear su esencia democratizadora: “sólo si se reconoce la inevitabilidad intrínseca del antagonismo se puede captar la amplitud de la tarea a la cual debe consagrarse toda política democrática” (1999: 13).

Partiendo de lo anterior, el primer tema de conversación de la sesión de participación política (no electoral) en el Cabildo Muisca de Bosa, fue el de conocer si la comunidad había participado, de alguna manera, en procesos de elección de cargos políticos a nivel local, distrital o nacional. Buena parte de los asistentes coincidieron en que ha habido acciones aisladas e individuales, pero que estas no han sido fruto de un ejercicio colectivo, consensuado. Surgió el tema de una experiencia concreta, en la cual la comunidad había apostado, de manera estratégica, por hacerse a unos espacios de las Juntas Administradoras Locales (JAL)³ de Bosa en las elecciones de 2011, pero quienes lo mencionaron coincidieron en afirmar que no había dado fruto por la baja participación de la comunidad en las elecciones.

El mismo desconocimiento de la mayoría de los asistentes sobre ese ejercicio sirvió de dinamizador: “¿Qué es una JAL?”, “¿Qué se puede conseguir participando en esos espacios?”, “¿Qué poder tiene la JAL frente al Distrito o al Estado?”, fueron algunas de las preguntas que empezaron a surgir (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

Las respuestas, surgidas de los mismos asistentes, fueron animando el debate, principalmente refiriéndose a la legitimidad de esas representaciones locales, a sus alcances y a la manera en que los intereses del Distrito y de actores privados en sus territorios son siempre superiores a cualquier acción política local. Por

³ Las Juntas Administradoras Locales (JAL) son corporaciones públicas de elección popular que se constituyen en el máximo ente de representación política a nivel local. Son elegidas popularmente en cada localidad por periodos de cuatro años y están integradas por entre siete, nueve y once ediles, de acuerdo con el tamaño de cada localidad.

otro lado, había quienes animaban la posibilidad de conquistar esos espacios para hacer visible la situación del Cabildo. Ese contraste me permitió poner en marcha el primer punto de la sesión: con la intención de promover las estrategias de movilización política, había que identificar el conocimiento que tenían las personas de la comunidad sobre los espacios, categorías y discursos habituales que envuelven esas prácticas.

Para ello conformamos siete grupos de trabajo, formados espontáneamente, sin tener en cuenta grupos etarios, de género o cualquier otra distinción. La idea principal era que, a partir del diálogo entre los integrantes de los grupos, se definieran los conceptos de “política”, “participación”, “Estado”, “gobierno”, “territorio” y “estrategia”. Ese ejercicio no solo nos iba a permitir construir un marco común de diálogo, sino también identificar a quiénes se elige como líderes de la comunidad, en tanto que el resultado de ese trabajo grupal sería presentado por dos personas que ellos eligieran.

Terminado el tiempo destinado para ese diálogo, procedimos a escuchar a, digamos, los representantes de cada grupo. El primer resultado de la actividad fue evidenciar que la vocería en cinco de los siete grupos fue tomada por mujeres, la mayoría de ellas maestras y madres, mientras que en los otros dos se trató de jóvenes mayores de edad, pero menores de veinticinco años y con formación universitaria (Notas de campo). Lo anterior no fungió como característica aislada de ese ejercicio particular, sino que continuó a lo largo de la jornada, no en vano las cabezas de los cabildos de Bosa y Suba también son mujeres (Sandra Cobos y Claudia Yopasa, respectivamente), así como en Bosa se aprecia un interesante liderazgo de una mayor, Isabel Neuta (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

La segunda actividad de la sesión, empleando la misma metodología, trató de identificar tres prioridades: 1) las problemáticas propias de los muiscas en Bosa, 2) las instituciones distritales o nacionales que tenían potestad en esas problemáticas y 3) las posibles estrategias para visibilizar y exigir soluciones a esas problemáticas.

De manera consensuada, como problemática primordial fue identificada la cuestión del territorio y la incidencia de esta en su proceso colectivo de redefinición política y cultural. En esta publicación se aborda el tema tanto en el trabajo de Mauricio Fernández como en la trayectoria de vida de la gobernadora Sandra Cobos, motivo por el cual no me detendré en ello.

Por otro lado, como segunda prioridad, fue identificada la necesidad de entender procesos educativos intracomunitarios como estrategia para fortalecer y

recuperar las prácticas culturales del pueblo muisca. No en vano, recordemos, el papel protagónico de las maestras en la primera parte de la sesión. Ellas trabajan en el jardín infantil *Uba-Rhua* (*Espíritu de la Semilla*, en castellano), escenario que apuesta por realizar procesos de formación en un ambiente y con unas prácticas muiscas, donde se enseñan los mitos propios de la cultura, la tradición de la agricultura y el tejido. Para ello, la música y la danza han cobrado un papel superlativo, pues permiten la participación activa de los niños, lo que hace más fácil la aprehensión de esas prácticas (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

En ese mismo sentido, la gobernadora Yopasa insistió en diversas ocasiones en la necesidad de replicar juiciosamente ejercicios de educación popular que permitan el acceso a prácticas académicas a integrantes de la comunidad que, de otra manera, no pueden hacerlo, debido a los costos (tanto los económicos como los que se refieren al tiempo) que implica acceder a programas académicos formales. En ese aspecto, vale la pena mencionar también la manera en que algunas personas de la comunidad vieron con preocupación “los discursos que aprenden los jóvenes universitarios”, pues en su mayoría dislocan los procesos colectivos de definición identitaria (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

Como alternativa, la gobernadora Yopasa insistió en la “educación popular” como alternativa para “poner en diálogo las necesidades de la comunidad con la academia [...] nosotros tenemos unas necesidades pero también tenemos unos conocimientos propios y otros adquiridos en estos años [...] lo que queremos es dirigir esos conocimientos para trabajar por nuestras necesidades, que la gente que tiene unos saberes específicos venga al territorio, conozca nuestro proceso y nos ayude a formular algunas soluciones, eso es educación popular” (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

La discusión en torno al tema de la educación mostró también que para la comunidad muisca de Bosa, el proyecto de la interculturalidad es más que una posibilidad, tal vez una herramienta que permite poner en diálogo su condición de indígenas en contextos urbanos, atravesados tanto por las prácticas y significaciones tradicionales, como por el problemático desarrollo histórico de estas.

De acuerdo con el diálogo establecido con la gobernadora Cobos, podríamos traslapar la distinción que hace Hall (2010) de la multiculturalidad y el multiculturalismo, en tanto que las relaciones sociales históricas de la comunidad muisca de Bosa están atravesadas por la interculturalidad, como característica de un intercambio entre diferentes culturas (la muisca, la campesina, la bogotana, la migrante, la urbana) que ha tenido como *resultado* unos procesos complejos

de hibridación cultural. Por otro lado, el *interculturalismo*, como la inserción de la comunidad organizada a través del Cabildo en las políticas distritales diferenciales (principalmente educativas), a las que se refiere específicamente Sandra Cobos en su trayectoria de vida.

*

* *

En una escena de la película de 2004, *Los educadores*, Jule y Jan, los protagonistas, sostienen una conversación sobre las posibilidades de la transformación social, la idea de la revolución. Hablan sobre las manifestaciones en la calle, la movilización, la estética transgresora y cómo hoy día eso hace parte del sistema mismo: “las cosas que se consideraban subversivas ahora se venden en las tiendas”, dice Jan. Luego de un par de comentarios, Jule agrega: “el problema es que no logro encontrar nada en lo que pueda creer de verdad”, e interroga a su amigo: “¿Tienes alguna idea de qué se podría hacer?” (Weingartner, 2004). Lejos de cualquier respuesta definitiva, la experiencia de la EIDI en Bosa muestra que las prácticas educativas con conocimiento de causa, animan posibilidades de empoderamiento y alternativas de participación. Algo en qué creer.

Una cuestión de identidad

Para autores como Frantz Fanon, Homi K. Bhabba y Stuart Hall, las prácticas de estereotipación racial tienen una estrecha relación —en las sociedades autonombradas blancas— con el reconocimiento del Otro, en tanto que evidencian un rechazo violento a la diferencia (Hall, 2010: 423). Construir una significación del otro a partir de unos rasgos de fácil distinción es, digamos, la base de la ecuación. Así, en Colombia, al suponer que somos una nación blanco-mestiza esas prácticas de marcación y diferencia han estado destinadas a las poblaciones originarias y negras. Si bien el desarrollo más reciente de la jurisprudencia nacional ha estructurado las posibilidades del reconocimiento del otro, el reduccionismo histórico de las características de lo que es o no es la diferencia, “los otros de la nación” (Segato, 2007), se mantiene; incluso algunos trabajos han señalado que el discurso del multiculturalismo ha hecho más enraizadas y violentas esas prácticas de marcación y diferencia (Gros, 1997; Walsh, 2007; A. Rojas, 2011; Caicedo y Castillo, 2012; Rodríguez y Rojas, 2012, entre otros).

Así, en nuestro país los pueblos indígenas sirven como referente de frontera entre la sociedad civilizada, desarrollada, católica y blanca y grupos humanos enraizados en tradiciones naturalistas, folclor, ruralidad, atraso, pasado. Aquello hace parte de una visión bastante limitada de lo que es una identidad cultural, concebida como un envase sellado, inalterable, al que las mutaciones del tiempo y el espacio no logran afectar. Un indígena tendrá que ser siempre de esa manera, pieza de museo. Bajo esos supuestos, la inclusión no se aprecia como posibilidad de diálogo y consenso entre potencialidades disímiles, sino como corrección. No se incluye, por ejemplo, el saber indígena en los espacios de educación; al contrario, se le corrige con la verdad nacional, con la verdad científica, con el credo verdadero.

Las habituales prácticas educativas con enfoque diferencial tienen como fundamento incluir a los otros en el proceso de ciudadanía-nacionalidad, partiendo del supuesto de que intelectualmente son sujetos menores, personas-contenedores no propiamente vacíos, sino a los que la educación debe vaciar (pues sus contenidos son mero folclor, incivilidad y primitivismo ¡Están errados!) para, al fin, verter las verdades nacionales y científicas. Al menos esa parece ser la característica de la relación de las comunidades indígenas con las políticas educativas del Estado colombiano, no de ahora, sino de mucho tiempo atrás. Así lo demuestran los trabajos, entre muchos otros, de Santiago Castro-Gómez (2005, 2007), Juan de Dios Mosquera (1999), Axel Rojas (2011) y Elizabeth Castillo (2003).

Lo interesante, por ejemplo, de la idea de *La hybris del punto cero* de Castro-Gómez es ver cómo el Estado-nación colombiano adopta “un punto de vista” que se hace hegemónico, reduciendo “otros puntos vista” (otras formas de conocimiento) y minando la posibilidad de que esos puntos de vista alternativos tengan una opinión del hegemónico (Castro-Gómez 2007: 83). Es decir, que *saberes*, en plural, no existe y que más bien existe una verdad que debe ser abrazada por todos los sujetos de la nación a través del sistema de educación. Con una mirada sobre un fenómeno mucho más reciente, Elizabeth Castillo muestra cómo, por ejemplo, las prácticas en la educación pública apuntan a construir la nacionalidad colombiana a partir de instalar los dispositivos sobre los discursos de democracia y ciudadanía (Castillo y Sánchez, 2003).

Como he señalado, las jornadas de la EIDI se basan en la idea de un ejercicio pedagógico dialógico. Esto, además de intentar transgredir la habitual

jerarquización del conocimiento en el espacio académico, intenta buscar una forma de construir el conocimiento como una polifonía de voces. Para ello, se hace fundamental la recreación de los contextos de los pueblos con los que hemos trabajado, intentando identificar unas problemáticas específicas. El ejercicio completo consiste en hacer esos contextos tanto a partir de las relaciones de poder y dominación que los afectan en su interacción con el Estado, las empresas, los actores armados, etc., como también de las tensiones en el interior de la comunidad. No se trata de irrumpir en, o dislocar, la cotidianidad —aunque la sola presencia del investigador o docente externo a esta ya lo hace—, a través del escrutinio de las relaciones de intimidad de la comunidad, sino de visibilizar la relación de doble vía entre las relaciones intracomunitarias y las relaciones hacia afuera.

Por ejemplo, en el caso de la experiencia en Bosa, el diálogo con los participantes mostró rápidamente que el epicentro de su interacción con esos otros actores (principalmente instituciones y otros pueblos) residía en la cuestión de la identidad muisca: “Nosotros estamos en un proceso de encontrarnos como indígenas porque eso somos, ha sido difícil que algunas personas entiendan que en Bogotá existimos indígenas, que somos de acá [...] entonces lo primero es explicar que lo somos, que este es nuestro territorio, que somos una comunidad que actúa en comunidad” (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

Aunque la identidad se erige como un importante capital político de las comunidades étnicas en general, en el caso de los muisca en Bogotá tiene una importancia superlativa, pues no aparece como un capital *ya adquirido*, sino que debe construirse, comprobarse y legitimarse. Como lo menciona la gobernadora Cobos en esta misma publicación, la mayoría de las personas de esta comunidad eran “indígenas sin serlo”. Los violentos procesos de exterminio físico y cultural a los que los indígenas fueron sometidos durante la Colonia y su continuidad como característica de la formación del Estado-nación, propiciaron que los territorios y las prácticas muisca fueran mitigándose. No hubo una desaparición total (al menos no de todas) las prácticas, ya que, por ejemplo, la relación con la tierra se mantuvo.

Los indígenas muisca de la zona de Bosa adoptaron progresivamente hábitos campesinos: “yo me acuerdo por ejemplo de las mayores con sus faldas de campesinitas, de los mayores con sus sombreros, se vestían de campesinos porque eran campesinos, con el tiempo así nos conocían no como muisca, sino como

gente del campo que trabajaba la tierra” (Notas de campo). Los convites, el uso de plantas medicinales, la toma de chicha, la interpretación de los ciclos lunares para la cosecha, entre otras prácticas, se imbricaron con ese modo de vida campesino. Precisamente, la conservación de esas prácticas llevó a que un grupo de personas de la comunidad, la mayor parte de ellas jóvenes, se animaran a indagar sobre dichas prácticas, a buscar su génesis y consolidar un proceso comunitario.

Aunque habitualmente la literatura académica especializada y los informes oficiales sobre el tema se refieren a estos procesos como de “*re-etnización*” o “*re-identificación*”, la comunidad muisca de Bosa ha preferido llamarlo, por consejo de sus mayores, como de *recordación*, “porque es que no nos estamos inventando nada, estamos buscando en la memoria de los y las mayores eso que éramos” (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013), pero además, poner en diálogo eso que eran con lo que son ahora. Es un proceso complejo que, como he señalado, atraviesa su interacción con los otros pueblos que tienen representación en la ciudad, con las instituciones del Estado, del Distrito, etc.

Pero además de mostrar esa cuestión de la recordación de su identidad (hacia afuera), la conversación en la sesión de participación política (no electoral) fue llevando a identificar las tensiones internas que ese mismo tema provoca. Esta recordación implica una recodificación de las prácticas culturales y la escala de valores de las personas que pertenecen a la comunidad, lo que desde luego induce diferentes reacciones de aceptación/asimilación o de negación/rechazo. Los casos más mencionados como problemáticos fueron los de dos grupos etarios: los jóvenes y los adultos mayores. En el primer caso, el ambiente universitario, las culturas urbanas, el consumismo y, de cierta manera, las implicaciones sociales de aceptarse como indígena (estereotipos, señalamiento, etc.) son identificadas como barreras a la aceptación/asimilación del proceso de recordación (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

En el caso de los adultos mayores, la gobernadora Cobos se refiere a la enraizada tradición católica que ha resultado del proceso de asimilación cultural. La escala de valores que suscita el credo católico (lo sagrado *vs.* lo profano) ha dificultado la recuperación de algunas prácticas como el poporeo y la significación de una dualidad divina: El Padre y la Madre Tierra.

Los procesos de identificación (tanto los internos como los hechos hacia afuera) tienen una estrecha relación con la participación política. Como lo expresó una de las participantes en la sesión: “si no tenemos claro entre nosotros

mismos quiénes somos y qué queremos ¿cómo vamos a actuar unidos?” (Notas de campo). Precisamente, la discusión sobre la identidad de la comunidad surgió luego de que yo presentara una posible definición de la participación política, entendida como las acciones individuales o colectivas que tenían como finalidad la inscripción en el espacio público, de los puntos de vista, necesidades y tensiones de esos actores. Luego de debatir un par de conceptos e ideas de esa definición y llegar a una especie de consenso entre los participantes, el asunto se centró en eso de los puntos de vista y las necesidades de la comunidad. Definición territorial, educación propia, visibilización local, representación política, todas las necesidades urgentes atravesadas por la cuestión de la identidad.

Para Eduardo Restrepo, “las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos”; sin embargo, como he insistido, lo anterior “no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse. Incluso aquellas identidades que son imaginadas como estáticas y ancestrales, continúan siendo objeto de disímiles transformaciones” (Restrepo, 2012: 131). Lo que más llamó mi atención en esta experiencia fue ver la manera en que en esas transformaciones operan, digamos, diversas identidades, no porque en otros pueblos y sociedades en general no ocurra, sino porque se aprecia de manera más fuerte el acento de diferentes voces en un discurso colectivo.

Realmente no sé si esta afirmación, además de obvia, pueda suscitar algún rechazo de parte de la comunidad o las personas que habitualmente investigan el tema. No lo hago con el ánimo de gradar positiva o negativamente ese discurso (es *mejor* que el de otros pueblos porque es más *inclusivo*, o es *peor* porque no es meramente ancestral), lo que señalo es tanto un interesante campo de análisis como lo que considero una posibilidad de acción política muy rica que abarca diferentes frentes, estrategias y reivindicaciones.

Volviendo sobre un tema ya mencionado, el acento de las mujeres me parece superlativo. Tanto en las actividades de la EIDI, como en el repaso posterior de mis notas de campo, observé lo que puede denominarse como un rol múltiple de las mujeres en procesos formativos, no solo en lo que se refiere a las maestras de la escuela, sino a la cotidianidad de sus acciones. De manera más puntual, se puede ver en la trayectoria de vida de Sandra Cobos, la manera en que describe su proceso de formación como líder de la comunidad, dando cuenta de unas prácticas que lograron dislocar un imaginario machista respecto de, por

ejemplo, la separación en su primer matrimonio. De ser estereotipada, pasó a erigirse como una líder social, elegida dos veces consecutivas como cabildo gobernador. Lo anterior, en consonancia con una tradición del pueblo, donde la mujer adquiere un papel superlativo en tanto que portadora de conocimiento y legitimadora en la toma de decisiones:

Por eso es que un gobernador, un Zipa, una autoridad tenía que ser un hombre casado, porque la mujer era la que representaba la sabiduría, por eso cuando yo llego a la gobernación ya me dicen que estoy preparada, porque me había casado y porque no estaba de cierta manera, incompleta, porque allá el tema de quienes dirigen la comunidad es que tienen que ser ejemplos para la comunidad y el tema del matrimonio pesa mucho, incluso en el ejercicio espiritual: si no tienes compañera, pareja permanente, no puedes ser ni autoridad civil, ni espiritual en la comunidad. (Entrevista a Sandra Cobos, 2014)

Es interesante ver la imbricación entre las significaciones ancestrales y la manera en que las condiciones particulares de esta persona, así como el contexto en el que se desenvuelve, provocan una manera de constituir el papel de la mujer. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que no existan tensiones, desacuerdos o que en cierto sentido y en algunos espacios existan prácticas machistas. En palabras de Restrepo: “del hecho de que las identidades sean múltiples, se deriva que un individuo o colectividad específica siempre operan diferentes identidades al mismo tiempo. En ocasiones más o menos articulada, en otras en franca tensión y hasta abierto antagonismo. Además, en una situación particular, unas identidades adquieren mayor relevancia haciendo que otras graviten o aparezcan como latentes con respecto a éstas” (Restrepo, 2012: 132).

Ejemplo de esas tensiones o antagonismos generados por la multiplicidad de identidades que convergen, o bien en el colectivo, o bien en la individualidad, es el de las culturas urbanas. Mientras que para la mayoría de jóvenes en contextos de ciudad es una cuestión de identificación con sus pares, para un joven indígena en contexto urbano el asunto es bastante complejo, en tanto que por la comunidad es percibido de manera casi siempre negativa: “es que eso los aleja de las prácticas nuestras, las tradicionales. Son influenciados a hacer cosas que no deben, incluso muchas veces cosas peligrosas como meterse en drogas o

conocer gente que no”, me contaba preocupada una madre con posterioridad a la sesión en Bosa (Notas de campo, 15 de septiembre de 2013).

En oposición, alguno de los chicos identificado a su vez con la cultura *reggae*, insistía en que las letras de las canciones que escuchaba basadas en fraternidad, solidaridad y apego a las raíces lo invitaban a lo que él veía como sendas reflexiones personales que le ayudaban a afirmar su condición de muisca: “a mí la música que me gusta es el reggae, no me gusta lo que se supone es como tradicional, que dicen que es nuestro, porque... bueno, por muchos motivos, por las letras, porque el reggae tiene un ritmo que me gusta y toca temas que me identifican. Yo no tengo que desprenderme de lo que soy para escuchar esa música, al contrario, siento que como que me ayuda en mi proceso, escucho las letras y me siento ahí metido” (Notas de campo).

Resulta interesante ver cómo se articulan dos identidades que podrían ser caracterizadas bien como marginales, bien como antagónicas. Por un lado, la identificación de un joven indígena urbano en proceso de “recordación”, y por otro lado, la de una música antillana, racializada y con otra buena cuenta de estereotipos a cuestas. Aquel chico insistía en la esencia combativa del *reggae*, en su espíritu de lucha y defensa de las raíces, pero también de la libertad de cada quien. Interesante experiencia que ayuda a entender aquella idea de que “las identidades también constituyen sitios de lucha y empoderamiento de sectores subalternizados” (Restrepo, 2012: 136).

La relevancia de los estudios de la identidad en prácticas educativas es superlativa. Como señalaba en el inicio de estas líneas, una educación liberadora debe tener como pilar la deconstrucción de los estereotipos que contribuyen a mantener una invariable jerarquía entre educadores y educandos. Y más que eso, la relación entre identificaciones culturales y acción colectiva —participación política— es bastante estrecha, son variables dependientes y correlativas. “Las identidades no están en el más acá y en el antes de la acción colectiva, sino que devienen en existencia y se transforman en estas acciones y las experiencias derivadas [...] las identidades no sólo son *objeto* sino *mediadoras* de las disputas sociales, de la reproducción o la confrontación de los andamiajes de poder en las diferentes escalas y ámbitos de la vida social” (Restrepo, 2012: 137. Cursiva en el original).

Aunque puede resultar apenas en una obviedad, vale la pena volver a las palabras de aquella mujer muisca que insistía en que primero hay que tener claro quiénes somos, para saber qué queremos. Habitualmente parece sencillo establecer esa frontera ellos-nosotros, pero en contextos como los que vive el pueblo muisca del barrio San Bernardino de Bosa adquiere una complejidad admirable, en tanto que los esfuerzos por relacionar educación, participación y “recordación” marcan un derrotero respecto a los ejercicios de prácticas educativas en perspectivas de acción colectiva. Como sugería aquella canción en los inicios del 2000, toda una “recodificación cultural” (Ultrágeno, 2002: Track # 12).

Lejos de concluir

Escribir las conclusiones de un texto siempre me ha parecido una tarea tediosa, pues en la mayoría de los casos no solo se incurre en la repetición desgastante de las ideas y los argumentos, sino que supone una cierta clausura de los temas. No me interesa concluir, pues considero que en las líneas anteriores no se ha develado ninguna verdad, como tampoco considero que sea un tema que deba clausurarse. Al contrario, cualquier estudio que se realice respecto a este proceso cultural y político en particular debe captar sus características dinámicas y actuar de la misma manera.

Definitivamente, lo más complejo del reto como educador —mencionado de manera precisa en las primeras páginas y desarrollado a lo largo del capítulo— es el de entender que el rol que se ocupa en el campo, dista mucho del que habitualmente se ocupa en el salón de clases de cualquier universidad. El punto nodal de la práctica liberadora consiste en aceptar que el otro soy yo y que por tanto la apuesta dialógica depende en gran medida de abstraerse de una posición centrada, como profesor y como supuesto blanco mestizo, para aprender esas otras formas de conocimiento.

No se trata de idealizar el ejercicio de la educación intercultural. Al contrario, las tensiones que suscita deben hacer parte de un ejercicio constante de reflexión. Como lo señala Ángela Santamaría, “la interculturalidad se construye todos los días”, no se trata de trasladarse a un lugar, hacer parte de unas dinámicas, recoger las cosas e irse. El conocimiento construido, al menos las bases que se logran, debe estar alimentado por un relacionamiento continuo, por la transformación de los procesos y la apuesta por construir herramientas de acción en las que el trabajo académico pueda tener una incidencia, en doble vía, con las apuestas de la comunidad.

Resulta bastante esperanzador, por ponerle algún calificativo, que sea la misma comunidad la que identifique la educación (ya sea la formal, ya sea la popular), como herramienta de visibilización e inserción en el espacio público. Considero que las tensiones, tanto las intracomunitarias como las hacia afuera, que he señalado, pueden ser abordadas de manera directa y constructiva en esos espacios educativos. Como lo señaló alguna vez Paulo Freire, “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (1992: 43).

Bibliografía

- Aristarain, Adolfo (2001). *Lugares comunes*. Buenos Aires.
- Basset, Yann (2012). El pueblo arhuaco en las dinámicas electorales colombianas. En Rodríguez, Rojas y Santamaría (Eds.), *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, participación y derecho*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Caicedo Ortiz, José Antonio y Castillo, Elizabeth (2012). *Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real*. Bogotá: Biblioteca Virgilio Barco, marzo 21 de 2012, mimeo.
- Castillo, Elizabeth y Sánchez, Carlos (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana, *Revista Colombiana de Educación*, 45, 121-37.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La Hybris del punto cero*. Bogotá: Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Freire, Paulo ([1970] 2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1992). *La pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Gros, Christian (1997). Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Hall, Stuart (2010a). El espectáculo del “Otro”. En *Sin garantías*. Popayán: Envión Editores-Instituto de Estudios Peruanos-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hall, Stuart (2010b). El trabajo de la representación. En *Sin garantías*. Popayán: Envión Editores-Instituto de Estudios Peruanos-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

- Hora Zulu (2002). Golpes de pecho. En *Me duele la boca de decirlo*. Madrid: Avispa Music.
- Monedero, Juan Carlos (2012). *El gobierno de las palabras*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Mosquera, Juan de Dios (1999). *La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.
- Mouffe, Chantal (1999). Introducción. En *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, Eduardo (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones, *Revista de investigaciones UNAD*, 10, 9-21.
- Restrepo, Eduardo (2012). 4. Identidades: conceptualizaciones y metodologías. En *Intervenciones en teoría cultura*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez, Catalina y Rojas Oliveros, Pedro (2012). Sobre la interculturalidad y otros asuntos complicados. En Rodríguez, Rojas y Santamaría (Eds.), *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, participación y derecho*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rojas Oliveros, Pedro (2013). Notas de campo del taller “Participación política (no electoral), barrio San Bernardino (Localidad de Bosa), 15 de septiembre de 2013.
- Rojas, Axel (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura, *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 173-98.
- Segato, Rita Laura (2007). *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ultrágeno (2002). Código fuente. En *Código fuente*. Bogotá: MTM.
- Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación, *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35.
- Weingartner, Hans (2004). *Los edukadores*. Berlín: IFC Films.

¿Territorio indígena o territorio urbano? Una mirada al problema del territorio y de la identidad indígena muisca en Bogotá a través de las experiencias de la EIDI con el Cabildo Muisca de Bosa

Mauricio Fernández Castillo*

Necesitamos que esta lucha tenga más dolientes

Gobernadora muisca Sandra Cobos, 2013

La redacción de este artículo no ha sido fácil, por todo lo que implica el hecho de plasmar las vivencias, reflexiones e impresiones personales experimentadas durante el trabajo de campo con el pueblo muisca de Bosa. Al momento de escribir estas palabras, he sentido una doble presión, en la medida en que no me perdonaría el dejar a un lado las expectativas y los sentimientos encontrados en todas las personas muisca de Bosa que me ayudaron, y con las cuales me relacioné durante la investigación diagnóstica que tuve el privilegio de realizar en el seno de su cotidianidad.

El porqué de realizar un diagnóstico sobre la pérdida del territorio muisca en Bosa, un joven nacido a orillas del mar Caribe, otrora con proyectos diversos y

* Estudiante de último semestre de Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario, asistente de investigación del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC) y coordinador del diplomado intercultural en memoria, acción colectiva y participación política del Cabildo Muisca de Bosa, realizado en el año 2013. Correo electrónico: maurofer6@gmail.com

horizontes académicos distintos, es una pregunta (aún después de mucho tiempo de finalizado el trabajo) que me cuesta responder. No logro precisar muy bien el día exacto del mes de mayo de 2013 en que me encontraba en el semillero de investigación de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), realizando labores de investigación (acompañado de un tinto e infinidad de pestañas abiertas como Facebook y de artículos académicos), cuando llegó mi compañero de universidad y carrera, el joven muisca David Castaño Chiguasuque junto a un grupo de seis o siete personas.

Este grupo de personas eran nada más ni nada menos que el grupo de mayores autoridades del Cabildo Muisca de Bosa, bajo el liderazgo de la joven, segura y pujante Sandra Cobos,¹ gobernadora del Cabildo Muisca de Bosa para el periodo 2013-2014. El motivo de su presencia era buscar asesoría académica (por parte del grupo de profesores de la EIDI comandados por la profesora Ángela Santamaría), para emprender acciones legales a favor de su pueblo y contrarrestar la problemática de la pérdida del territorio, ante su mayor amenaza: los proyectos distritales de vivienda y los barrios informales en Bosa.

La reunión se llevaba a cabo sin mi presencia, y cuando tomó la palabra la gobernadora, la profesora Ángela salió un momento de la sala de reuniones y me indicó con señas que entrara y escuchara. Ese fue el primer momento en que escuché a la gobernadora. Una voz estentórea, una voz segura, que contradictoriamente sale de un rostro maternal como de una antigua *guaricha*² muisca.

Tomé las notas respectivas sobre las intervenciones de los presentes, y al final de la reunión, tanto la EIDI como el Cabildo Muisca de Bosa se comprometieron a realizar un proceso de educación intercultural, a través de un diplomado que permitiera a las autoridades y a las personas informarse y actualizarse en materia de derechos diferenciales de los pueblos indígenas, especialmente sobre la consulta previa, violada de manera reiterada por las administraciones

¹ Sandra Cobos tiene 32 años y es muisca de Bosa. Desde temprana edad —comenta— sus padres le inculcaron el amor por el cultivo de la tierra, la recuperación de las tradiciones indígenas y el liderazgo para luchar por su pueblo. Desde su adolescencia perteneció al grupo de jóvenes dentro del Cabildo, en donde bajo la supervisión de la historiadora Diana Martínez Bocanegra se dedicaban a investigar sobre la historia de los muisca y del territorio de Bosa. Madre de dos hijos, se ha desempeñado como vicegobernadora para después convertirse en gobernadora del pueblo muisca de Bosa en el periodo 2012-2013.

² La palabra *guaricha* proviene de la lengua chibcha hablada por los muisca. Significa “señora” y su par masculino es la palabra *guache* que significa “señor”. Hoy estas palabras tienen connotaciones negativas, adquiridas a través del conquistador español, por medio de la imposición cultural, lingüística y política en los pueblos muisca del altiplano cundiboyacense.

distritales debido a la aprobación de proyectos de vivienda, y por el cambio del uso rural de los terrenos ancestrales por la tipología de suelos de expansión urbana. Todo lo anterior, claro está, sin la concertación ni la consulta con el pueblo muisca de Bosa.

Culminada la reunión y sin presencia del grupo de autoridades muiscas de Bosa, la profesora Ángela me preguntó sobre mi proyecto de grado, sobre cuál era mi tema. Yo le respondí que me atraía el tema del desplazamiento y la relación con la constitución de los barrios informales en Colombia... momento de silencio, “porque yo quiero que usted se haga cargo de este nuevo proceso con los muiscas”, me dijo, “yo lo hago pero bajo su tutoría”, le respondí. Desde ese momento empezó la investigación diagnóstica sobre la resignificación cultural muisca de Bosa en relación con su pérdida del territorio ancestral.

El reto personal de la investigación de lo desconocido

Si bien mi experiencia en la EIDI se remonta a los primeros trabajos con el pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, como apoyo en la búsqueda documental sobre la misión capuchina en el Archivo General de la Nación (AGN), el contacto y el estudio de los pueblos indígenas en la academia universitaria había sido nulo. Empecé por establecer lazos y conocer al pueblo a través de David Castaño Chiguasuque, desde el mes de junio del año 2013. Esta aproximación, repentinamente, produjo cambios en mi cotidianidad. Todos los domingos me levantaba a las 7:00 am (lo que significaba para mí dormir tres horas, debido a mi trabajo de mesero los sábados), para llegar a las 9:00 am a la sede del Cabildo Muisca de Bosa, ubicada en el barrio San Bernardino en la localidad de Bosa.

Cada domingo se hacen reuniones para discutir las problemáticas que los afectan y organizarse para distintos eventos y fechas especiales. Al primer evento que asistí fue a la marcha convocada por la Asociación de Cabildos Indígenas de Bogotá (Ascai), por la celebración del Día Internacional de los Pueblos Indígenas el 9 de agosto de 2013.

Preocupado por avanzar en mi investigación, deseaba con urgencia un contacto directo con la gobernadora, alguna entrevista, alguna pista sobre por dónde empezar a investigar. Sin embargo, al ver a la gobernadora ocupada dirigiendo a su pueblo, el cómo formarse, que los niños del jardín infantil etnoeducativo *Uba Rhua* (en muyscubun, lengua muisca “el espíritu de la semilla”) van primero, después el grupo de mayores, luego el grupo de danza, no me atreví a interrumpirla, sino que me dediqué a avanzar con la marcha y a observar y a tomar fotos.

Cuando llegamos a la Plaza de Bolívar, en el centro de ella varios indígenas muisca y de otros pueblos comenzaron a cantar, a tocar sus instrumentos musicales y a realizar ofrendas a la *Madre Tierra*. En ese momento comenzó a lloviznar y, en medio de la ceremonia, sentí un pequeño nudo en mi garganta y un sentimiento de melancolía me embriagó en ese instante. Por un momento pensé en que salían a flote mis miedos, mis preocupaciones, pero después concluí que era el vértigo de lo desconocido a lo que me enfrentaba, y a una tremenda responsabilidad para con el pueblo muisca de Bosa y para conmigo mismo.



Pagamento a la Madre Tierra en la Plaza de Bolívar en la celebración del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, Bogotá, 9 de agosto de 2013.

Fotografía tomada por el autor

Finalmente, llegó el momento de realizar el proceso de educación intercultural de la EIDI y el pueblo muisca de Bosa. Ello planteaba un nuevo reto para la EIDI, debido a que la experiencia con otros pueblos indígenas había sido realizada en contextos y territorios no urbanos. El proceso de educación intercultural se concretó en el diplomado intercultural en memoria, acción colectiva y participación política del Cabildo Muisca de Bosa, realizado en la sede del Cabildo, con la participación de 48 integrantes del pueblo muisca, todos los fines de semana entre septiembre y octubre del año 2013. Durante la realización de este diplomado, se llevaron a cabo diversas sesiones, con distintos contenidos temáticos, lo que generó diversos espacios de reflexión y de aprendizaje, tanto para el pueblo como para el grupo de profesores e investigadores presentes en el proceso.

Los estudiantes del diplomado conformaron un grupo heterogéneo, en cuanto a edad, oficios y niveles educativos, compuesto por profesoras del jardín infantil, mujeres jóvenes hasta abuelas mayores, jóvenes estudiantes universitarios y músicos, niños, amas de casa con niveles de estudio de primaria, pocos hombres encargados de las tareas de mantenimiento del Cabildo y las gobernadoras de los cabildos muisca de Bosa y Suba.³ Las sesiones temáticas se construyeron de manera conjunta y anticipada, con las autoridades tradicionales, con base en el reconocimiento de las necesidades inmediatas y de largo plazo en materia de reconstrucción de la memoria social, herramientas jurídicas para la defensa del territorio, participación política y derechos diferenciales de los pueblos indígenas.

La posibilidad de generar espacios interculturales de aprendizaje y de reflexión entre el pueblo muisca de Bosa y los docentes e investigadores de la EIDI, permitió la construcción y generación de nuevos conocimientos alrededor de conceptos y realidades sobre el territorio y su significación, la importancia del estudio de la geografía de la vida cotidiana en los procesos territoriales (Santos 2000), la recuperación y recordación de la memoria histórica de minorías étnicas y los procesos de transformación, reconstrucción y reafirmación de la identidad, como también sobre las problemáticas actuales de los grupos étnicos en el país, a partir de contextos desfavorables en materia de derechos diferenciales y de afectación por el conflicto armado.

A través de estos espacios se fueron creando relaciones de confianza que permitieron hablar abiertamente sobre problemáticas internas del Cabildo, como el no acatamiento de las disposiciones de las autoridades tradicionales, la falta de compromiso y de cohesión por parte de algunos miembros, y también, muy importante, los retos y problemas con los que se enfrenta un pueblo indígena en búsqueda de recordar las tradiciones perdidas frente al conjunto de la sociedad y frente a otros pueblos indígenas.

Por otro lado, el Cabildo abrió las puertas de su *Qusmbuy*⁴ para realizar algunas actividades, lo que significó para los miembros de la EIDI aprender a

³ Claudia Yopasá tiene 31 años y es muisca de Suba. Como gobernadora del pueblo muisca de Suba, reconoce que su principal reto es el de cohesionar a su pueblo, que se encuentra disperso en la localidad de Suba, ya que los muisca de Suba han perdido su territorio debido a diferentes construcciones viales de la ciudad y proyectos de construcción de vivienda para altos estratos en los cerros de Suba (Notas de campo, 2013).

⁴ “Para la cultura *Mhuysqa* existen dos tipos de casas ceremoniales, el *Qusmbuy* (lunar) y el *Tchunsua* (solar) que constituyen el centro de las actividades rituales de un Pueblo, con características

comportarse y sentir el tiempo y el espacio de una manera distinta en un recinto sagrado. Esta confianza se reflejaba en sutiles gestos de fraternidad, mediante el ofrecimiento de refrigerios por cuenta de los estudiantes y el compartir durante las largas sesiones la bebida tradicional de la chicha⁵ y la colada de quinua.



Sesión de cartografía social del Diplomado Intercultural en Memoria, Acción Colectiva y Participación política del Cabildo Muisca de Bosa, septiembre de 2013. Fotografía tomada por el autor

Poder entablar una relación horizontal con los pueblos en el ámbito del relacionamiento diario, ha permitido transformar las experiencias con los pueblos indígenas, como insumo para la elaboración teórica y metodológica de las investigaciones y procesos de educación popular de la EIDI. A partir de estas experiencias, son varias las bases teóricas aplicadas y estudiadas, a partir de un diálogo de saberes⁶ que nos permite, como grupo de investigación social,

y diferencias constructivas y geométricas sujetas a una correspondencia con el entendimiento del orden natural de la Madre Tierra para el equilibrio del territorio” (Bosa, Retornando por el Camino de los Antiguos – El sendero para reorganizar la vida 2013: 80). Una de las actividades más relevantes para el Cabildo, es la del *cambio del fuego*, que consiste en la realización de rituales ceremoniales, en los que dependiendo de la época del año se dispone el interior del *Qusmbuy* de una manera particular, para rendir tributo a elementos de la tierra relacionados con plantas sagradas de la cosmogonía muisca.

⁵ La experiencia de vivir las relaciones de cohesión generadas dentro del pueblo, en torno a la bebida ancestral de la chicha, derrumbó en mí un imaginario peyorativo anclado en mi manera de pensar y ver a esta bebida, con un papel central en la reproducción de la identidad de la cultura muisca.

⁶ Muchos son los autores estudiados en la EIDI en torno a conceptos como educación intercultural

experimentar (de manera preparada, rigurosa y responsable) y avanzar en aspectos metodológicos, de investigación y en la construcción de nuevos paradigmas para el avance de las ciencias sociales.

Inmerso en la cotidianidad de las sesiones del diplomado, que me permitían hacer mi trabajo de campo de tipo etnográfico para la investigación diagnóstica, elegí aplicar los aportes teórico-metodológicos del sociólogo Orlando Fals Borda en investigación-acción participativa y del profesor Kurt Lewin, con su apuesta por “la investigación-acción [...] [para] lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales” (Lewin, 1946). La apuesta por estas guías de investigación social correspondió en gran medida a la similitud del trabajo de acompañamiento y participación con el pueblo muisca de Bosa que venía realizando, y, por otro lado, al sentirme identificado con la postura de la EIDI, que asume que la construcción del conocimiento debe estar articulada con el cambio social (Borda, 1978).

Con estas nociones y guías de investigación, el enfoque del trabajo diagnóstico en lo concerniente a la caracterización del proceso de organización del cabildo muisca de Bosa, se centró en el estudio de las dinámicas de acción colectiva. Esto se contrapuso a la manera usual de estudiar los movimientos indígenas contemporáneos por parte de los investigadores sociales, quienes examinan el origen de sus identidades en las problemáticas que los afectan, desde un enfoque macropolítico, ignorando la orientación cultural de los conflictos que emergen en su acontecer diario (Melucci, 2002: 71).

La tristeza de lo perdido y el renacer de lo muisca en Bosa: prácticas y procesos comunitarios frente a la pérdida del territorio

La historia del origen del Cabildo Muisca de Bosa⁷ la contaba la mayor Isabel Neuta,⁸ miembro del Consejo de Mayores y fundadora del Cabildo, mientras

y diálogo de saberes (Castro-Gómez 2007; Gros 2009; Santos, 2000), que permiten poner en práctica la propuesta de educación popular. Esto posibilita el diálogo intercultural, el cual asume la educación como una construcción comunitaria (Freire, 2012).

⁷ El Cabildo Muisca de Bosa fue reconocido formalmente en el año de 1999, por medio de la Resolución 4047 del Ministerio de Gobierno, a través de su Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAJ).

⁸ Isabel Neuta hace parte de las autoridades del Cabildo, es alcaldesa menor y representa al grupo de mayores en las reuniones administrativas, al grupo de mujeres encargado de la medicina tradicional y de preparar la comida en los eventos del pueblo del Cabildo Muisca de Bosa.

almorzábamos “mazamorra chiquita”,⁹ preparada por ella y por otras mujeres mayores. En medio de la comida, no pudo resistir su aficción al recordar el pasado:

Comenzó cuando a mi nieto lo atropelló un carro en la avenida San Bernardino y se murió. El conductor no quería responder y eso nos dolía mucho porque nadie venía y respondía. Un señor (Julio Espinosa) abogado vino y nos dijo que nos ayudaba con el problema. Cuando él comenzó a pedirnos los documentos para los papeles del problema se dio cuenta que nosotros éramos indios. Una vez nos llamó a preguntarnos que por qué teníamos esos apellidos. Nosotros no sabíamos mucho de eso, yo sólo sabía algo porque mi mamá me contaba que por aquí hubo mucha gente, que se cultivaba en las veredas de San José y San Bernardino mucha papa y hortaliza pero de indios muy poco. (Fernández, 2014: 45)

Las familias Neuta, Tunjo, Chiguasuque, Orobajo, Buenhombre, Juyo y Fitata, que hacen parte del Cabildo Muisca de Bosa¹⁰ y se consideran *raizales de Bosa*,¹¹ son descendientes directos de los indígenas muisca que habitaron el territorio (Los ancestrales habitantes de Bogotá, 2002: 13). A partir de las sesiones del Diplomado, en reconstrucción de la historia familiar a través de árboles genealógicos, resulta sorprendente la conservación de los vínculos familiares, lo que ha permitido la continuación de los apellidos muisca. Pese a que el pueblo muisca de Bosa no prohíbe las uniones con personas de otros lugares y apellidos, lo anterior refleja una práctica endogámica que les permite, por un lado, afianzar sus costumbres y memorias, y por otro, que las tierras heredadas queden en manos de personas raizales de Bosa.

⁹ La mayor Isabel insistía en la importancia de transmitir las recetas tradicionales de los muisca de San Bernardino a los más jóvenes, para que no se perdieran, además de otras recetas más “modernas” como la pasta boloñesa y el arroz con pollo para cualquier evento del Cabildo.

¹⁰ La palabra *Bosa* o *Bozha* significa en lengua chibcha el número 2 o el segundo día del mes, también tiene como significado “el cercado que guarda las mieses”.

¹¹ Esta autodenominación por parte de los comuneros muisca significa el ser originarios de los territorios que hoy conforman Bosa.



Árbol genealógico de la familia Neuta-Chiguasuque, realizado en la sesión de reconstrucción de la historia familiar. Fotografía tomada por Bastien Bosa

La experiencia sufrida por la mayor Isabel fue producto de las nuevas dinámicas, a las cuales los raizales muisca de Bosa se ven enfrentados a diario por la expansión, cada vez más abrupta, de la ciudad de Bogotá. Lo anterior ha traído consigo la aparición de barrios piratas, invasiones y contaminación del territorio.

La pérdida del territorio es proporcional a la pérdida de la cultura indígena. La gobernadora Sandra Cobos, al ser entrevistada, decía que “un indio sin tierra no puede considerarse indio” (Cobos, 2014). La relación que hay con el territorio es vital para el ejercicio de la memoria cotidiana y la unión social. La gobernadora muisca, junto a otros comuneros muisca recordaba en las sesiones de memoria que se realizaron en el trabajo de campo, que la invasión de los *fuereños*¹² ha sido perjudicial.

Para contrarrestar la incipiente problemática, el grupo de personas más ancianas, como la mayor Isabel Neuta, estructuraron jerárquicamente al Cabildo Muisca de Bosa, para guiar y tomar decisiones de la siguiente manera:

¹² El término *fuereño*, hasta hace pocos años era utilizado por los habitantes de las veredas de San Bernardino y San José. Hoy solo algunos abuelos mayores del Cabildo lo utilizan, dado que las nuevas generaciones han crecido en una ciudad en constante expansión.

Consejo de Mayores
Gobernador
Vicegobernador
Alcalde mayor y menor
Alguacil mayor y menor
Comunero

Durante la investigación de campo, conocí a varias personas del Consejo de Mayores, conformado por los ancianos más experimentados. Estos se reúnen periódicamente para tratar temas internos y externos que afecten al Cabildo, y su figura dentro del Cabildo representa un espacio de autoridad en el ámbito político y cultural: cualquier decisión que se tome en este espacio es de obligatorio cumplimiento.

La gobernadora Cobos expresaba que su función representa a la máxima autoridad administrativa y política del Cabildo, con asiento en el Consejo de Mayores en las reuniones y encargada de representar al Cabildo de manera política en espacios como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y, de manera jurídica y administrativa, en lo concerniente a las contrataciones y convenios con otras entidades (Notas de campo, 2013). Los alguaciles mayores y menores son aquellas personas que por su interés en las actividades del Cabildo, se involucran de manera más específica y con mayor dedicación en la coordinación de programas y asuntos internos del Cabildo, como el cuidado del *Qusmbuy*.

Los comuneros son todas las personas pertenecientes al Cabildo Muisca de Bosa que tienen voz y voto en las asambleas generales realizadas periódicamente, en donde se discuten temas prioritarios para el Cabildo.

Cuando empecé a hablar con las personas del Cabildo, siempre se referían al pedazo de tierra familiar que habían perdido, donde se podía cultivar, dado que había tierra y no existía la contaminación de la ciudad. Al preguntarle sobre este tema a Javier Garibello,¹³ me decía, un poco nostálgico, que “antes se sacaba el

¹³ Javier Garibello es un comunero muisca de Bosa, de 43 años, reside en Bosa centro y es el encargado de realizar el censo de las familias beneficiarias del programa de Canasta, que entrega cada mes una canasta familiar con productos básicos a aquellos hogares de escasos recursos del Cabildo Muisca de Bosa. Es un hombre interesado en “hurgar” en el pasado muisca de su familia, ya que reconoce que han desaparecido tradiciones debido a la pérdida del territorio y las nuevas costumbres que trae la ciudad al expandirse.

agua por medio de aljibes y se podía pescar en el río Bogotá que queda un poco más lejos pero hasta allá se llegaba” (Fernández 2014: 41).

A partir de los testimonios sobre la pérdida del territorio, me encontré ante la duda sobre qué significaba el territorio para el pueblo muisca. En palabras textuales de la gobernadora muisca de Suba Claudia Yopasá: “el territorio es el lugar donde uno puede realizar su plan de vida como indígena” (Fernández, 2014: 40).

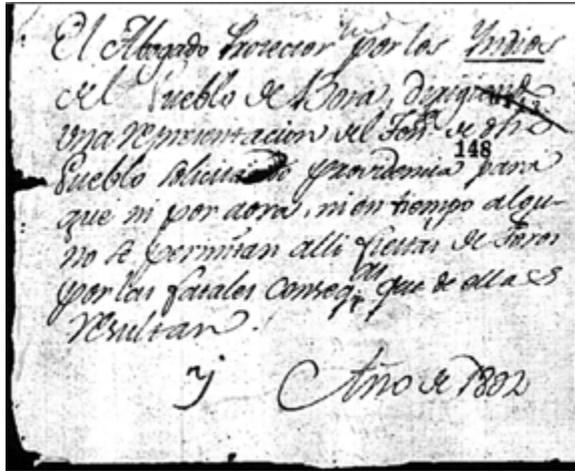
Sin embargo, la búsqueda por identificar las etapas en la pérdida del territorio me llevó a reconocer que la noción de territorio se encuentra en una frontera epistemológica difícil de definir, especialmente cuando se dialoga y se estudian las problemáticas de los pueblos indígenas: “es una noción que debe de contextualizarse en el ámbito del poder. El ejercicio político que realicen las sociedades identitarias locales frente al desarrollo homogeneizante [...] las resistencias de las Pueblos locales con sus historias particulares, ahora toman vigencia y visibilidad en su emergencia étnica, son procesos que deben estudiarse frente al nuevo canon” (Motta, 2008: 13).

Pese a tener distintas nociones sobre el territorio, la investigación me demostraba una realidad inobjetable: la realización del plan de vida indígena estaba siendo afectado por factores como la contaminación de los ríos Tunjuelo y Bogotá, al igual que la invasión del territorio denunciada por los muisca de Bosa. Un ejemplo de lo anterior, es la afectación económica y cultural del pueblo en la medida en que no es posible utilizar el agua de los ríos para el riego de cultivos y para la práctica de la pesca para consumo propio de los hogares y su comercialización (Martínez, Casallas y Chiguasúque, 2007: 18).

Por lo tanto, decidí empezar desde cero para rastrear lo más lejos en el tiempo, todo lo concerniente al territorio muisca de Bosa y los títulos de propiedad. Para ello realicé una investigación de documentos históricos que dieran fe de la presencia muisca en Bosa, en el Archivo General de la Nación (AGN). En esa investigación, de un mes de duración, aproximadamente, los documentos encontrados denunciaban varios problemas¹⁴ que acaecieron en el territorio como

¹⁴ Dichos archivos están catalogados en el Archivo General de la Nación (AGN) de la siguiente manera: Archivo General de la Nación. Bogotá. Folio: Caciques-Indios.10, D. 11 (1550-Indios de Bosa extraen oro en Ontibón). (1557 Bosa pleito por escrituras). (1631-1660 Indios de Bosa y Soacha servicio personal en haciendas) Folio: Caciques-Indios. 38, D.25 (1632-1633 Indio de Bosa demanda por agresión). Folio: Caciques-Indios. 49, D. 40 (1655 Indios de Bosa malos tratamientos). Folio: Caciques-Indios. 32, D. 22 (1656 Bosa solicitud servicio de indios). Folio: Caciques-Indios. 77, D. 36 (1673 Indios de Bosa sus tributos). Folio: SC. 39, 84, D. 84 (1705 Títulos de propiedad de tierras en

pleitos entre muisca y españoles por escrituras, maltrato y agresiones hacía los indígenas muisca, como también actividades de extracción de oro, pago de tributos y corridas de toros.¹⁵



Queja de los “indios” de Bosa por la celebración de corridas de toros,
Archivo General de la Nación.

Ya con un sustento histórico fuerte sobre las dinámicas dadas en el territorio muisca de Bosa, me permití identificar para el trabajo diagnóstico (Fernández, 2013), tres grandes etapas en relación con la pérdida del territorio ancestral, que se dividieron de la siguiente manera: la primera consistió en la invasión territorial y cultural perpetrada por el Imperio español entre 1530 y 1800 (Arbeláez, 2008), que mediante la figura del resguardo confinó a los pueblos indígenas a un espacio determinado de su territorio ancestral. La segunda etapa, en la era republicana, mediante la Ley 22 de 1850, permitió la libre enajenación de los resguardos, y tuvo como consecuencia la venta y compra de tierras indígenas por parte terratenientes (Mayorga, 2012). Por último, en una tercera etapa, las recientes creaciones de barrios ilegales e invasiones, junto a la construcción de

Bosa y Tunjuelo). Folio: (1710-1766 Queja contra indios de Bosa por derribar cerca en estancia). Folio: Caciques-Indios. 63, D. 4 (1802-1803 San Bernardino de Bosa corridas de toros).

¹⁵ Este tema demostró la dinámica en la evolución de las prácticas y tradiciones de los muisca de Bosa, que según los documentos históricos rechazaron al principio la celebración de corridas de toros en su territorio, pero hoy día varios de sus integrantes expresan nostalgia por las fiestas de Bosa, en donde se realizaban estas corridas (Notas de campo, 2013).

proyectos de vivienda de interés social, constituyen la principal amenaza para el pueblo muisca de Bosa en relación con su territorio y conservación cultural.

La documentación encontrada en la investigación de archivo permitió detectar la primera etapa de pérdida del territorio mediante la figura de los resguardos, que inicia en la época de la Colonia, con el fin de “contrarrestar la despoblación de los indígenas debido al proceso de colonización [...] cuyo objeto era el de defender tierras señaladas a una Pueblo indígena dotándolos de cierta autonomía contra la codicia de los blancos” (Friede, 1960: 155). El territorio de los resguardos estaba comprendido por:

Tierras más o menos deficientemente alinderadas, protegiéndolas mediante leyes [...] pero no se logró detener el proceso destructivo [...] no se quebrantó con esta primera “reforma agraria” la ambición de la alta clase social compuesta básicamente por los terratenientes. De manera contraria, se inició entonces una presión sobre las tierras de Resguardo y una serie de disputas con los indígenas sobre límites, aguas, mejoras, cercos y ocupaciones de hecho que desembocaron en largos pleitos (de diez, quince y treinta años) en los cuales los indios, carentes de medios económicos para llevarlos y ante una justicia sólo teóricamente “neutral”, perdían invariablemente sus tierras. (Friede, 1978: 2021)

Esta primera pérdida del territorio se acentuó en una segunda etapa, en la cual las nuevas disposiciones jurídicas republicanas, como por ejemplo el artículo 4º de la Ley 22 de 1850, autorizaron a “[...] las cámaras provinciales arreglar la medida, repartimiento, adjudicación y libre enajenación de los Resguardos de indígenas, pudiendo, en consecuencia, autorizar a estos para disponer de sus propiedades del mismo modo y por los propios títulos que los demás granadinos” (Mayorga 2012: 180). A partir de lo anterior, la Cámara de la Provincia de Bogotá, emitió la ordenanza 141, en cuyo artículo 1º “eliminó todas las limitaciones al dominio de la propiedad territorial indígena” (Mayorga, 2012: 192). El artículo 1º en mención asimismo señala:

Todos los indígenas de la provincia a quienes se hayan repartido Resguardos podrán disponer de los que les pertenecen del mismo modo y por los propios títulos que los demás granadinos pueden disponer de sus propiedades. En consecuencia, pueden venderlos, cambiarlos o enajenarlos sin

más condiciones que las establecidas por las leyes para todos los contratos.
(Mayorga, 2012: 193)

La implementación de esta legislación respondió al contexto político liberal que gobernaba a mitad del siglo XIX. Su aplicación se “produjo bajo el criterio de que con su aplicación se resolvería el problema del estancamiento de la producción agrícola y la baja mercantilización de la tierra, ocasionada desde la Colonia, supuestamente, por el régimen colectivista de los Resguardos, al igual que los bienes de la iglesia y los particulares pro indiviso” (Wiesner 1996: 244). Sin embargo, la prosperidad económica que prometían dichas reformas no amparó a los indígenas, sino al contrario, estos:

Autorizados para enajenar sus Resguardos inmediatamente los vendieron a vil precio a los gamonales de sus Pueblos, los indígenas se convirtieron en peones de jornal, con un salario de cinco a diez centavos por día, escasearon y encarecieron los víveres, las tierras de labor fueron convertidas en dehesas de ganado, y los restos de la raza poseedora siglos atrás de estas regiones se dispersaron en busca de mejor salario a las tierras calientes, en donde tampoco ha mejorado su triste condición. (Camacho, 1923: 103)

Es importante destacar que en las dos primeras etapas, la pérdida territorial se convirtió en la principal forma de aniquilamiento cultural, dado que la configuración territorial de los pueblos indígenas que plantearon los españoles con los resguardos y las congregaciones indígenas, “estuvo motivada en primera instancia por un interés religioso que en términos estratégicos, resultaba fundamental para controlar a los Pueblos sometidos, y, por otro lado, en la asignación de los Resguardos a finales del siglo XVI, primaba el interés por apropiarse de las tierras de los indígenas” (Herrera, 1998: 99).

La pérdida del territorio y de la cultura muisca durante la Colonia y el primer siglo de la era republicana configuró lo que sería el confinamiento de los muisca en un escenario alejado de las antiguas prácticas culturales ancestrales. La supervivencia de los pobladores muisca, en especial los del Cabildo Muisca de Bosa, se produjo gracias a una transformación social en donde las prácticas cotidianas indígenas confluyeron con prácticas cotidianas de economía campesina, gracias al cultivo de la tierra.

“Nosotros no llegamos a la ciudad, la ciudad llegó a nosotros”

El título de este acápite recoge la expresión que utilizan los abuelos mayores al referirse a la aparición, a comienzos de la década de 1990, de las ocupaciones piratas (barrios no legalizados por la Alcaldía Distrital de Bogotá) que constituyen barrios informales, como también proyectos distritales de vivienda de interés social en el territorio. Una vez constituidos, estos asentamientos han sido ocupados por poblaciones desplazadas por la violencia del conflicto armado, que han llegado especialmente desde la década de 1990 hasta el momento, como también por sectores sociales empobrecidos de la ciudad de Bogotá.

Para poder analizar esta nueva etapa de pérdida del territorio, elegí la siguiente definición del concepto de informalidad urbana, a partir de las realidades observadas en los barrios San Bernardino y San José en Bosa:

[la informalidad urbana] se concibe como aquel espacio urbano que surge sin el debido proceso de gestión pública de planificación, demarcación, construcción de infraestructura, asignación de recursos para obras de urbanismo y dotación de servicios, y que no se encuentra enmarcado en la normalidad jurídica y urbanística vigente. Es decir, la informalidad urbana es una forma de producción del espacio urbano que no se adhiere a las reglas institucionales y que no está protegida por ellas. (Viana, 2007: 65)

La creación de espacios urbanos sin vínculos armónicos con la ciudad implica que dichos espacios sean deficientes en relación con su entorno, se ubican en zonas no aptas para la vivienda y con ello se causan daños ambientales y exposición a situaciones de riesgo, debido a que su ubicación, como es el caso de las invasiones en la localidad de Bosa, se encuentra dentro de la ronda hidráulica¹⁶ de los ríos Tunjuelo y Bogotá, que hacen parte de la estructura ecológica principal.¹⁷ Así, se irrespetan los márgenes establecidos para los asentamientos.

¹⁶ “Las rondas hidráulicas corresponden a una franja paralela a la línea de mareas máximas a cada lado de los cauces de los ríos y quebradas, su medida deberá ser determinada técnicamente en cada caso teniendo en cuenta las disposiciones legales vigentes” (Ver. Art. 79 – Decreto 264 de 2013 por Bogotá. Para el caso del río Bogotá, la ronda hidráulica para este es de 30 metros de ancho. Ver. Art. 66 – Decreto 264 de 2013).

¹⁷ El artículo 1º del Decreto 3600 de 2007 define la estructura ecológica principal como el “conjunto de elementos bióticos y abióticos que dan sustento a los procesos ecológicos esenciales del territorio, cuya finalidad principal es la preservación, conservación, restauración, uso y manejo sostenible de los

Las consecuencias no se limitan a los riesgos. Además, estos espacios desconectados y carentes de servicios, crean “disfunciones en el conjunto de la sociedad y efectos negativos en la calidad de vida de los residentes, tales como, dificultad en el acceso a los servicios públicos y/o detrimento en su calidad, deterioro ambiental, conflictos sociales, segregación residencial e ilegalidad. En este sentido, la informalidad actúa también como un potenciador de la pobreza urbana” (Viana, 2007: 67).

Frente a esta situación, la Alcaldía de Bogotá, para mitigar la informalidad en la ciudad,¹⁸ utiliza como estrategia legalizar estos barrios informales y construir proyectos urbanísticos de vivienda de interés social y prioritario, como por ejemplo el plan parcial el Edén el Descanso.¹⁹

Para poder legalizar estos barrios, la Alcaldía de Bogotá tiene como criterio el que estos “no estén ubicados en zonas pertenecientes a la estructura ecológica principal, suelo de protección, áreas de reserva, áreas de afectación, áreas de alta amenaza, y/o alto riesgo no mitigable por remoción en masa” (Secretaría Distrital de Hábitat, 2011: 18). Sin embargo, al desarrollar la investigación encontré una anomalía con respecto a este criterio, debido que al contrastarlo con los barrios legalizados en la localidad de Bosa, y específicamente en el área de mayor invasión según los miembros del Cabildo Muisca de Bosa, barrios como Potrerito y Villa Emma presentan riesgos de inundación debido a su cercanía con el río Tunjuelo.

Según la Dirección de Prevención y Atención de Emergencias de Bogotá (Fopae), los barrios mencionados se encuentran bajo la categoría de zona de riesgo alto mitigable. De acuerdo con esta entidad:

... todo el sector presenta riesgo alto por inundaciones, que pueden generarse por rebose de los diques de protección existentes o por falla estructural de los mismos, donde se recomienda dejar libre de construcciones una franja de protección equivalente a la ronda técnica, a partir del eje del dique, en

recursos naturales renovables, los cuales brindan la capacidad de soporte para el desarrollo socioeconómico de las poblaciones”.

¹⁸ Para este tema, Bogotá cuenta con un programa llamado de “Mejoramiento integral de Barrios”, como también de mejoramiento de vivienda a través de La Caja de Vivienda Popular.

¹⁹ Decreto 521 de 2006, Consejo de Bogotá, Artículo 3: ámbito de aplicación del plan parcial - Lista de propietarios de terrenos (en dicha lista es posible observar, mediante los apellidos, que la mayoría de los propietarios son muisca herederos del antiguo resguardo muisca de Bosa, disuelto a finales del siglo XIX, que propugnó por el modelo de propiedad individual, eliminando la propiedad colectiva).

cada una de las márgenes del río Tunjuelito; por ello es recomendable que dentro de los programas de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (E.A.A.B) se contemple la reubicación de las familias que estén allí localizadas. (Fopae, 2012)²⁰

A pesar de contar con la información técnica sobre la ubicación de la población desplazada en la ciudad de Bogotá, la cifra de barrios y lotes legalizados en la localidad de Bosa, y decenas de testimonios de los *raizales de Bosa*, todavía no me era posible dimensionar la pérdida en su totalidad. Por lo tanto, recurría a la ayuda de la fotografía satelital, que me permitió observar cómo se ha construido y expandido la ciudad en la zona suroccidental de la localidad de Bosa.



Zona suroccidental de Bogotá, localidad de Bosa - Veredas San Bernardino y San José, 2013. Fuente: Google Maps, 2014

Para los miembros del Cabildo Muisca, esta situación se presenta como problemática, debido a que la pérdida de territorio representa una amenaza

²⁰ Categorización del riesgo: proyecto de legalización de barrios Fopae, abril de 2012 (localidad de Bosa).

para su proceso de resignificación cultural, donde la identidad indígena muisca está ligada con la tierra en la cual se realizan prácticas tradicionales en agricultura y rituales de pagamento en lugares sagrados. Como ejemplo de lo anterior tenemos la amenaza que significa la construcción de viviendas para los humedales sagrados en la cosmogonía muisca, como es el caso del humedal Chiguasuque, cuyo nombre ancestral es *Tchiguazuque Amayoma* (Semilla, Fruto de Padre y Madre):

TCHI – TCHÍA. Hace alusión a la Diosa Luna, lo femenino. GUA. Es la montaña, es abajo, el pez. ZU: Es el complemento masculino del Sol Zhue. QUE. [...] a este sitio sagrado hay que venir a recoger fuerza de vida, calor, pulpa de luz sagrada, a reflexionar y a cuidar la semilla humana, el fruto del ser humano que con el paso del tiempo se convierte en la eternidad y la extensión de la vida. (Bosa, Retornando por el Camino de los Antiguos - El sendero para reorganizar la vida, 2013: 75)

Sin embargo, los lugares sagrados para el Cabildo Muisca de Bosa no se limitan a aquellos que se encuentran cercanos a su localidad. Las prácticas rituales de pagamento, debido a la intención de revivir costumbres muisca de sus antepasados, se efectúan en diversos puntos sagrados de la Sabana de Bogotá y de Cundinamarca. En razón de la celebración del Festival Muisca de Bosa, *Jizca Chia Zhue* (boda del Sol y de la Luna), tuve el honor de acompañar a un grupo de miembros de la comunidad a realizar un ritual a la Madre Tierra en la Laguna de Siecha, en una caminata de más de siete horas, donde la música, la danza y la reflexión constante sobre los problemas de nuestro ser interior estuvieron presentes a lo largo de la jornada. En este viaje tuve la oportunidad de hacer parte de un ritual de pagamento, en donde probé por primera vez la *hosca*.²¹

²¹ La hosca es el tabaco seco molido que se aspira a través de las vías nasales y se utiliza para sanar problemas de rinitis y de congestión nasal. Además, tiene como propósito espiritual limpiar el pensamiento (Notas de campo, 2013).

Las ciudades contemporáneas y los retos de la multiculturalidad: el estudio del componente étnico en el ejercicio de la ciudadanía



Marcha del 9 de agosto de 2013, Día Internacional de los Pueblos Indígenas.
Fotografía tomada por el autor

La problemática territorial expuesta fue la base del trabajo de investigación, para introducir el análisis del componente de la identidad indígena cuando esta se enfrenta a escenarios como los urbanos, donde el desarrollo de las lógicas espaciales y culturales del entorno amenaza los intereses culturales y territoriales de los pueblos indígenas y, por ende, pone en peligro la realización del plan de vida de los pueblos.

La intención de revivir costumbres ancestrales, a través de la organización comunitaria, puede interpretarse como el resultado de la búsqueda por el reconocimiento político y simbólico de su identidad cultural, como también de la necesidad de denunciar las problemáticas que los rodean.

Retomando a Melucci, para explicar a los actores sociales contemporáneos, uno de sus “propósitos principales es el de revelar a la sociedad, los dilemas vitales que han surgido en su interior” (Melucci, 2002: 15). Estos dilemas representados en las problemáticas de exclusión social y pérdida territorial, falta de autonomía y marginalidad, han afectado al proceso de reconstrucción de las tradiciones perdidas por el pueblo muisca de Bosa. Esta reconstrucción de tradiciones, no es un

proceso lineal, sino complejo, sobre todo para los pueblos indígenas que debido a los nuevos contextos en donde se encuentran (espacios urbanos, territorios de conflicto y narcotráfico), han perdido paulatinamente sus costumbres. Sobre la resignificación/invencción de las tradiciones es necesario acotar que:

[...] las tradiciones que parecen o reclaman ser antiguas son a menudo bastante recientes en su origen y a veces inventadas. El término tradición inventada se usa en un sentido amplio e incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un período breve y mensurable, quizás durante unos pocos años y se establecen con gran rapidez. (Hobsbawm y Ranger, 2002: 711)

Estos cuestionamientos, que aparecían durante la investigación como preguntas, los relacioné desde la perspectiva en que los muiscas de Bosa, al desaparecer de la historia nacional en la era republicana, se integraron dentro de categorías más generales como la de campesinos y obreros semiurbanos (López, 2005: 333). Sin embargo, la Constitución Política de Colombia de 1991, al traer consigo el establecimiento de derechos cuyo objeto fue el de garantizar la subsistencia cultural y religiosa de las minorías étnicas, que en el curso del siglo xx no habían sido reconocidas dentro de la conformación de la nación colombiana (Durán, 2004: 1), tuvo como efecto:

[...] ante el reconocimiento de Colombia como país multiétnico y pluricultural y ante la consagración constitucional de una serie de derechos especiales para los Pueblos Indígenas, es lógico que aquellas identidades que permanecían invisibilizadas comiencen a irrumpir en muchos lugares del país. En otras palabras, las condiciones políticas y sociales actuales son las que han proporcionado que etnicidades latentes se activen y se conviertan en una fuerza social encaminada a alcanzar objetivos sociales. (Correa, Jimeno y Vásquez, 1998: 35)

En este aspecto, “la construcción de la etnicidad se presenta ligada a una exigencia de participación en la ‘gran sociedad’” (Gros, 2012: 107), donde las dinámicas organizativas de los pueblos indígenas tienen como finalidad su

fortalecimiento cultural, y, a través de este, ganar el reconocimiento como grupos sociales con diferentes exigencias en materia de protección cultural y territorial, como de acceso a derechos y a beneficios sociales frente al Estado y frente a la sociedad. Estas exigencias se desarrollan a través de estrategias empleadas por estos grupos para la creación de una identidad que les permite actuar en el exterior, en la llamada sociedad mayoritaria. Las estrategias se desarrollan a través de “discursos que hacen hincapié en la cohesión interna, en la tradicionalidad de los proyectos y en su anclaje en formas de vida social comunitaria” (López, 2005: 334). No obstante, es preciso tener en cuenta que la reconstrucción de la identidad a través de tradiciones y discursos, no es un proceso aislado ni monolítico. Esta recibe la influencia de diferentes grupos sociales, en escenarios marcados por relaciones conflictivas, de dominación y eminentemente desiguales (Rosaldo, 1989).

Por lo anterior, según Mercedes López, “la cultura no se configura solamente desde el dominio de lo étnico, sino que está atravesada por las relaciones de poder, el control sobre los territorios y la confrontación directa o estratégica. Es en este campo donde se negocia el significado de ser indígena” (2005: 334).

Las prácticas y memorias cotidianas del pueblo muisca de Bosa, como la danza en celebraciones especiales como el Festival *Jizca Chia Zhue*, realizado anualmente desde el año 2003, congregan al pueblo en torno de grupos creados dentro del Cabildo, como lo son el grupo de música andina, el grupo de mujeres dedicadas al tejido de mochilas y manillas, grupos de danzas, el grupo encargado de la medicina tradicional, como también al grupo de profesores y estudiantes del jardín infantil etnoeducativo *Uba Rhua*, encargado de enseñar la cultura y la historia indígena muisca a los niños muisca y no muisca de Bosa.

Los anteriores grupos,²² bajo la dirección del Consejo de Mayores, se proponen recuperar la historia y la memoria de sus antepasados. Esta construcción histórica de la memoria, es un proceso complejo, que al igual que la reconstrucción de la identidad, se desarrolla de manera dialéctica, “sometido a tensiones, permeable a la influencia de los discursos hegemónicos con los cuales las memorias locales están en permanente diálogo” (Restrepo, 2005: 318).

²² Los Chivos, Los Cabezones, Los Guarapos, Los Pincho, Los Perrastinas, Los Canecos, Los Gatos, Los Tachuelas, Los Micos, Los Caballos y Los Mochos, son cada uno los apodos que designan a las familias muisca de la vereda de San Bernardino en Bosa, donde cada miembro de estas familias, desde el más anciano hasta el joven, se involucra en los diferentes grupos culturales del Cabildo Muisca.

Esta tensión se da entre la “historia oficial” y una memoria local, donde esta última se construye a partir de la base de los pueblos, utilizando el capital étnico como eje de sus discursos y costumbres. A partir de lo encontrado, pude entender el proceso de resignificación cultural del Cabildo Muisca de Bosa, como una construcción a partir de “ese conglomerado de saberes, prácticas, instituciones y narraciones que, desde diversos puntos y en contextos de desigualdad, han llegado a constituir lo que se ha entendido por la cultura Muisca” (Restrepo, 2005: 318), en el escenario contemporáneo de la ciudad de Bogotá.

Las ciudades y la presencia de pueblos indígenas. Desafíos de las urbes modernas por la inclusión efectiva de las minorías étnicas

La presencia de pueblos indígenas y otras minorías étnicas en Bogotá, no se debe en su totalidad al problema del conflicto armado que desplaza a estas poblaciones a las principales ciudades de Colombia. Su aparición en el escenario urbano responde a una dinámica global, en donde las sociedades contemporáneas se tornan cada día más diversificadas culturalmente (Melucci, 2002: 20), lo que genera una serie de retos y de conflictos que se escapan de la tradicional esfera política por la representación.

Las luchas de los pueblos indígenas, que en determinados momentos históricos se centraron en el acceso a derechos sociales y políticos, en las sociedades contemporáneas se han transformado, debido a que “los conflictos sociales se salen del tradicional sistema económico industrial hacia las áreas culturales: afectan la identidad, el tiempo y el espacio en la vida cotidiana; la motivación y los patrones culturales de la acción individual y por ende colectiva” (Melucci, 2002: 69).

Esta transformación de los conflictos que enfrentan los pueblos indígenas, no se debe a que sus demandas sociales y políticas hayan desaparecido o no se encuentren vigentes, sino a los nuevos escenarios y contextos en donde estos pueblos tienen presencia. Los contextos urbanos hacen parte del nuevo escenario, donde grupos étnicos, como también indígenas alejados de sus territorios, desarrollan su vida y actividades de manera permanente.

Al comienzo de la investigación, me sorprendía el hecho de la presencia de indígenas en las ciudades. Sin embargo, a medida que indagaba sobre la presencia de indígenas urbanos me encontraba con un fenómeno global:

[...] en México aproximadamente el 30% de los indígenas vive en ciudades, en Canadá lo hace el 50% y en Australia el 75% [...] De los 734.127 indígenas que viven en Brasil, 383.298 viven en áreas urbanas. En Chile, el 69,4% de quienes se reconocen como indígenas vive en Pueblos y ciudades y, de este grupo, el 27,1% viven en Santiago. Hoy en día, el 61% de los indígenas estadounidenses y el 21% de los colombianos no habitan en sus territorios ancestrales sino en contextos urbanos como Denver y Bogotá. En Denver habitan 42.423 indígenas mientras que en Bogotá lo hacen 15.033. (Bonilla, 2011: 572)

Esta importante presencia de indígenas en espacios urbanos contrasta con el imaginario esencialista indigenista, el cual asume que los pueblos indígenas son colectividades que habitan un territorio ancestral aislado, que hablan una lengua extraña y representan una cultura específica que quiere mantenerse como totalmente distinta a la cultura mayoritaria (Bonilla, 2011: 571). Esta asociación de la identidad indígena, en el contexto de la sociedad colombiana, se reproduce a partir de los prejuicios que desde la Colonia se han construido en torno al indígena, como “aquél ser rural, en un estadio anterior de evolución, ecologista, apegado a la tierra que trabaja colectivamente en un modelo de economía de subsistencia, que hace rituales paganos y viste indumentarias exóticas” (Durán, 2004: 34).

Lo anterior tiene repercusiones en los imaginarios académicos²³ y territoriales, en la medida en que se establece que el lugar tradicional e ideal de los pueblos indígenas corresponde a un espacio rural y apartado. Las consecuencias de estos imaginarios se reflejan en las limitaciones que tienen los pueblos indígenas en contextos urbanos para su reconocimiento, debido a que “esta relación ha construido un *excepcionalismo* espacial de los derechos minoritarios, que limita el acceso de muchos indígenas a las políticas públicas multiculturales

²³ El enfoque esencialista utilizado por las ciencias sociales e investigadores al momento de estudiar las dinámicas de los pueblos indígenas, ha impedido avanzar en los estudios que atañen a sus condiciones, características y procesos organizativos contemporáneos. Para la realización de esta investigación, se recurrió a la búsqueda de autores que asumieran una postura crítica y deconstructiva frente a las nociones de lo indígena, en aras de contribuir a entender las dinámicas de los pueblos indígenas y su relación conflictiva con las sociedades liberales multiculturales (Bocarejo, 2011; Bonilla, 2011; Gros, 2012; Restrepo, 2005; Melucci, 2002; López, 2005).

por no responder al imaginario de lo que ‘debe ser’ un sujeto indígena” (Bocarejo, 2011: 99).

A partir de lo anterior, “surge un *encerramiento* y *espacialización* de la diferencia indígena” (Bocarejo, 2011: 99), que se convierte en un tipo de escala para establecer quién o qué es más o menos étnico, más o menos indígena. Es decir, se considera a los “sujetos étnicos que viven en ‘su territorio’ como más indígenas [generando un] *encerramiento* de los derechos diferenciales” (Bocarejo, 2011: 102).

Sobre este tema en particular, la Corte Constitucional colombiana ha manifestado que “el derecho a la identidad cultural de los Pueblos Indígenas es un derecho que se proyecta más allá del lugar donde está ubicada la respectiva comunidad [...] concluir que la identidad cultural sólo se puede expresar en un determinado y único lugar del territorio equivaldría a establecer políticas de segregación y de separación” (Sentencia T-778 de 2005). Estas formas de calificar la condición del ser indígena, tropiezan con la realidad de un importante número de personas que se identifican como indígenas, pero que viven en ciudades como Bogotá. Estos indígenas hacen parte de las actividades económicas de la economía de mercado, no hablan o no dominan el idioma ancestral, desconocen gran parte de sus tradiciones y han perdido el contacto de manera total o parcial con el territorio ancestral (Bonilla, 2011: 572).

Esta situación plantea un escenario excepcional, debido a que el reconocimiento a la diversidad cultural de las minorías, generalmente ha sido abordado desde una perspectiva esencialista. Las minorías culturales, y en especial los pueblos indígenas, comúnmente se encuentran en condiciones adversas frente a la sociedad mayoritaria, en cuanto a las herramientas con que proteger y promover su cultura. Esta desventaja se radicaliza en los espacios urbanos, donde el capital social y económico de los pueblos indígenas o de simples individuos, puede verse reducido de manera notable debido a la diferencia cultural (Bonilla, 2011: 575).

No obstante las diferencias culturales, en la mayoría de los casos falta una política de protección de derechos con enfoque diferencial, o en su defecto una de alcance limitado. La importancia de este tema radica en que “aparentemente estos individuos [indígenas urbanos] son titulares sólo de los derechos ciudadanos liberales tradicionales (libertad de expresión y de conciencia) para proteger su diferencia. Sin embargo, los indígenas urbanos tienen reclamos legítimos que

exigen un nivel de protección de su diversidad cultural mayor de la que pueden otorgar tales derechos” (Bonilla, 2011: 584).

Estos reclamos en materia de derechos de los indígenas urbanos se enfrentan a una serie de limitaciones, por dos razones principales. La primera es la invisibilidad de los indígenas en los contextos urbanos con respecto a la sociedad mayoritaria, y la segunda, la dificultad de precisar cuáles son sus características y dinámicas culturales como pueblos e individuos indígenas en un espacio de ciudad.

Este último problema hace necesario la búsqueda de conceptos que ayuden a reconocer sus rasgos sociales y culturales, posibilitando la creación de derechos diferenciados pertinentes y adecuados para estos pueblos (Bonilla, 2011: 584). El profesor Daniel Bonilla Maldonado²⁴ ha propuesto tres tipologías, según las características principales de los indígenas que habitan en las ciudades.

La primera la ha llamado “indígenas urbanos en tránsito”. En esta categoría se encuentran los indígenas que se “asientan por períodos cortos en las ciudades [...] estos individuos son conscientes del carácter temporal de su vida urbana. El fin de su estadía en la ciudad está directamente relacionado con la satisfacción de un objetivo particular” (Bonilla, 2011: 590). Dentro de este grupo podemos distinguir a los distintos estudiantes universitarios indígenas, artesanos indígenas y representantes de organizaciones y de pueblos indígenas ante instituciones gubernamentales.²⁵ La segunda tipología, los “indígenas metropolitanos”, está compuesta por:

[...] colectividades que se auto describen como indígenas pero que habitan en ciudades que no están situadas en sus territorios ancestrales. Estos Pueblos, además, emigraron de sus territorios tradicionales huyendo de la violencia, buscando nuevas oportunidades económicas o como consecuencia de políticas de asimilación promovidas por el Estado [...] se han integrado a la economía y la generalidad de quienes conforman este tipo

²⁴ Profesor asociado de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia y director del Grupo de Derecho de Interés Público de la misma universidad.

²⁵ En Bogotá, el número de estudiantes universitarios indígenas está alrededor de 1500, concentrados en su mayoría en instituciones educativas públicas. Sin embargo, entes educativos de educación superior de carácter privado han desarrollado programas de becas que han aumentado la oferta universitaria a muchos otros estudiantes indígenas.

de Pueblos Indígenas urbanos, no practican sus tradiciones ni su lengua. (Bonilla, 2011: 588)

Cualquier ciudadano que recorra las calles del centro de la ciudad puede evidenciar cómo, lastimosamente, un gran número de pueblos indígenas desplazados buscan refugio. Pueblos como los wounán y los emberas del Pacífico (Codhes, 2012) se encuentran en condiciones de mendicidad, en tanto que otros han logrado sobrevivir con base en la venta de artesanías. La tercera y última tipología es la más pertinente, en cuanto a que nos permite entender y abordar a los muisca del Cabildo de Bosa. Esta categoría corresponde a los “indígenas tradicionales urbanos”:

[...] en este caso estamos frente a Pueblos indígenas que habitan sus territorios ancestrales. Sin embargo, las tierras en las que viven estas colectividades no son ya rurales; sus predios fueron absorbidos por las estructuras urbanas de la cultura dominante. Los miembros de estos Pueblos son parte de la economía de mercado, la mayoría no conoce o tiene conocimientos débiles de la lengua tradicional [...] no obstante, la comunidad está interesada en mantenerse como una colectividad particular que se distingue de la cultura mayoritaria. (Bonilla, 2011: 578)

Con base en el conocimiento de los conflictos en materia de derechos que padecen pueblos como el Cabildo Muisca de Bosa, nos topamos con lo “que Boaventura de Sousa Santos (1998) concibe como una compleja paradoja de la modernidad y que Cristian Gros (2000) analiza como ‘paradojas de la identidad’: derecho a ser diferente cuando la igualdad pone en peligro la identidad y el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos haga inferiores” (Panqueba, 2011: 132).

Lo que mencionamos como paradoja de la modernidad, en el caso de los muisca de Bosa supone un cambio en las estrategias al utilizar su capital (social, cultural y étnico), que ayude a materializar las demandas, a través de la obtención de derechos con enfoque diferencial. Lo anterior supone que la Alcaldía de Bogotá, al diseñar y elaborar proyectos urbanos y sociales, considere modelos de desarrollo y planeación que respeten la diversidad cultural y étnica de la población indígena de la ciudad. Estos modelos de planeación y de desarrollo

deben tener en cuenta las características particulares de los pueblos indígenas que habitan el territorio, debido a que “cuando hablamos de ‘planeación’, aparecen ciertas complejidades debido a que los Pueblos Indígenas han sido sujetos a ser planificados, en vez de permitirles continuar utilizando sus enfoques de ordenamiento utilizados por generaciones” (Van Vliet, 2009: 8).

En este sentido, los estudios de la planeación indígena²⁶ comprenden un aporte importante para el campo de la planeación de las ciudades, debido a “los valores intrínsecos de la cosmovisión indígena, tales como la administración basada en la tierra, la integración de las pasadas, presentes y futuras generaciones en el proceso de generación y toma de decisiones, relaciones personales con el mundo natural y una perspectiva de gerencia adaptativa” (Van Vliet, 2009: 8). La posibilidad de involucrar las nociones y cosmogonías indígenas en la planeación del territorio podría comprender un gran avance en materia de protección ecológica y cultural de ciudades como Bogotá, que cuenta con una serie de ecosistemas a su alrededor de suma importancia como lo son los humedales, los cerros, las lagunas y los páramos.

Esto muestra cómo al analizar las políticas en materia de crecimiento y de planificación de la ciudad de Bogotá, se constata que, a nivel jurídico, existe solo un reconocimiento formal de los pueblos indígenas,²⁷ lo cual implica que permanezcan las limitaciones en el acceso a derechos diferenciales. Para retomar el caso muisca de Bosa, podemos traer a colación la violación de un derecho fundamental para todos los pueblos indígenas en el país, el derecho a la consulta previa,²⁸ que en el caso de los muisca de Bosa representa un paradigma a nivel nacional, debido a que por su ubicación geográfica, resulta ser el primer proceso de consulta previa²⁹ realizado en un contexto urbano.

²⁶ La Universidad de British Columbia en Canadá, es pionera en materia de estudios de planificación indígena. En el año 2001 fundó el programa de Estudios *First Nations*. Este es el nombre que reciben los pueblos aborígenes canadienses, que se encuentran en su mayoría en los estados de British Columbia y Ontario. Estudiosos como Juliet Van Vliet y Ted Jojola han sobresalido en este tema.

²⁷ Decreto 543 de 2011, “por el cual se adopta la política pública para los Pueblos Indígenas en la ciudad de Bogotá, D.C.”.

²⁸ La consulta previa es el derecho fundamental que tienen los pueblos indígenas y los demás grupos étnicos de poder decidir sobre medidas (legislativas y administrativas) cuando se vayan a realizar proyectos, obras o actividades dentro de sus territorios, buscando de esta manera proteger su integridad cultural, social y económica y garantizar el derecho a la participación (Rodríguez, 2011).

²⁹ Este proceso comenzó con la reunión periódica entre representantes de la constructora Metrovivienda, de la Secretaría de Gobierno y los líderes y comuneros del Cabildo Muisca de Bosa en el año

Esta ausencia de los pueblos en materia de participación se debe, entre muchos otros factores, a que los intereses por el territorio y la defensa de sus culturas son interpretados por el Estado colombiano y sus instituciones como en contravía del progreso y el desarrollo de la nación. Esta realidad, en el caso de los muisca de Bosa, necesita ser revertida en aras de la protección y la conservación de su proceso de reconstrucción de la identidad, que en medio de la tensión entre la carencia de derechos diferenciales en el contexto de la ciudad de Bogotá, necesita la aplicación de una serie de estrategias y recomendaciones, y que se puedan superar las desigualdades en materia de derechos de los pueblos indígenas en las ciudades.

Conclusiones de un periplo personal y expectativas de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena con el Cabildo Muisca de Sesquilé, Cundinamarca

El nudo en la garganta y el sentimiento que afloró en mí en la marcha del 9 de agosto de 2013, me impidió continuar con el grupo de personas y me obligó a retirarme. Después de ocho meses de investigación, logré finalizar el trabajo diagnóstico y entregarlo al Cabildo Muisca de Bosa, a manera de ofrenda por depositar su confianza en mí. ¡Qué responsabilidad tan grande para un simple universitario!

En el trabajo realizado pude observar cómo los nuevos elementos que componen y construyen la identidad de los pueblos indígenas, se constituyen en costumbres y prácticas sociales permanentes. Estos procesos que dan origen a nuevas prácticas en los pueblos, que se enfocan en revivir los antiguos usos y costumbres de los antepasados, tienen como particularidad el efecto contrario que resulta de la intención de asumir un comportamiento similar al de los ancestros. La cuestión de la identidad indígena no la determina el comportarse como un ser “esencializado” por la academia ni por la sociedad. Esta intención purista de ser indígena, la encontré influida por las historias locales, que a su vez se retroalimentan de los contextos sociales y físicos que la rodean, como en el caso muisca de Bosa, el contexto urbano.

2005, para discutir el impacto del proyecto de vivienda El Edén El Descanso. Sin embargo, la etapa consultiva terminó repentinamente y de inmediato iniciaron los procesos de expropiación de la tierra de los comuneros muisca.

A partir de lo anterior se construye una nueva identidad, que cuestiona ese imaginario esencialistas del ser indígena. Por lo demás, este cuestionamiento a los imaginarios sociales sobre la condición indígena plantea retos conceptuales y metodológicos a nuestro grupo de investigación social de la EIDI, a los estudios sociales interculturales y a la planeación de las ciudades contemporáneas, que comparten con pueblos e individuos indígenas, territorios ancestrales y lugares importantes para el desarrollo de su cotidianidad y su plan de vida como sujetos étnicos.

La posibilidad de las sociedades contemporáneas, y en especial las sociedades urbanas, de reconocer la diversidad étnica de sus habitantes tradicionales y migrantes en sus planes de desarrollo, puede servir como base para la construcción de nuevos indicadores que determinen el nivel de vida de las minorías étnicas en las ciudades a nivel mundial, como también que presionen a las instituciones públicas a establecer políticas y programas de inclusión y fortalecimiento para los pueblos indígenas.

Es curioso que las problemáticas de los pueblos indígenas en los contextos urbanos, que se diferencian en varios aspectos de las problemáticas de los pueblos indígenas rurales, puedan ayudar a comprender de mejor manera las nuevas dinámicas de la identidad de las minorías étnicas en las sociedades contemporáneas. De esta manera, las nuevas luchas que enfrentan los pueblos indígenas no deben tomarse como un problema, sino de manera paradójica, como una oportunidad que abre la puerta a los estudios sociales para desarrollar nuevas líneas de investigación en el ámbito de la planeación intercultural de las ciudades, de las políticas del reconocimiento a la diversidad y sobre la educación popular.

La EIDI tiene un nuevo reto, esta vez con el pueblo muisca de Sesquilé. Con este nuevo proceso de educación intercultural, se continúa con el estudio y el trabajo con el pueblo indígena muisca. La posibilidad de trabajar con el pueblo muisca de Sesquilé comprende unas dinámicas y problemáticas distintas, pero no alejadas de las de su pueblo hermano de Bosa. Problemáticas como la del territorio, a pesar de encontrarse en un contexto rural, donde la lucha por el reconocimiento de un resguardo indígena es determinante en aras de recuperar terrenos ancestrales.

También es importante el proceso de formación de jóvenes líderes en el ámbito político y tradicional, debido al estancamiento de los procesos de medicina

tradicional y de liderazgo, a causa de la inesperada muerte de su máximo líder espiritual Carlos Mamanché. El tema en torno a la soberanía alimentaria será de gran importancia para este pueblo, debido a que en el interior del Cabildo se ha desarrollado una variedad de más de diez tipos de semillas de maíz, y sus dinámicas de integración social están atravesadas por actividades basadas en la agricultura los fines de semana y en fechas especiales como los solsticios. Espero que en este nuevo reto pueda aportar mucho más para el bien de los dos pueblos indígenas muisca y para la EIDI.

Bibliografía

- Alcaldía de Bogotá (2002). *Los ancestrales habitantes de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía.
- Arbeláez, Santiago (2008). *Encomenderos y caciques: Alianzas, conflictos y ordenamiento espacial en el Valle de Ubaque*. Bogotá: ICANH. Recuperado de http://biblioteca.icanh.gov.co/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=OPAC_SCRIPT/GUARDAR.xis&expresion=TECACICAZGOS*TEMUISCAS
- Bocarejo, Diana (2011). Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la espacialización de la diferencia indígena y su aislamiento político, *Revista Colombiana de Antropología*, 47.
- Cabildo Muisca de Bosa (2012). *Retornando por el Camino de los Antiguos – El sendero para reorganizar la vida*. Bogotá: Instituto Distrital de Turismo de Bogotá
- Castro Gómez. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana, Universidad Central & Siglo del Hombre Editores.
- Cobos, Sandra (2014). *Recordar colectivamente, hablar como pueblo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano Colombia (2011). *Pueblos indígenas: diálogos entre culturas*. Recuperado de http://pnud.org.co/img_upload/61626461626434343535373737353535/2012/cuaderno_indigenas.pdf
- Duran, Carlos (2004). *El cabildo Muisca de Bosa: el discurso de un movimiento social*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En *Simposio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales* (vol. I). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Fernández, M. (2013). *La resignificación cultural mediante la acción colectiva frente a la expansión urbana. Un trabajo diagnóstico sobre la problemática territorial*

- del Cabildo Indígena Muisca de Bosa 1999-2013*. Repositorio Institucional Universidad del Rosario.
- Friede, Juan (1960). *La breve y trágica historia de Bogotá, la indígena*. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.
- Friede, Juan (1978). *Proceso de aculturación del indígena en Colombia*. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.
- Gros, Christian (2012). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Herrera, Marta (1998). Ordenamiento espacial de los pueblos de indios: dominación y resistencia en la sociedad colonial. *Revista Fronteras*, 2 (2).
- Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (Eds.). (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Jojola, Ted (2008). Indigenous Planning- An Emerging Concept, *Canadian Policy and Planning CJUR*, Supl. 17 (1).
- Lewin, Kurt (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Madrid: Editorial Popular.
- López, Mercedes (2005). Los resguardos muisca y raizales de la sabana de Bogotá: espacios sociales de construcción de memoria. En *Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez Medina, S., Casallas, R. y Chiguasuque, M. (s. f.). *Los seres del agua - Memoria, contaminación ambiental y cultura en el Cabildo Indígena Muisca de Bosa*. Bogotá: Impresión Hospital Pablo VI - Secretaría Distrital de Salud de Bogotá.
- Martínez, Diana (2005). Nuestra verdadera historia: El pueblo indígena muisca, *Revista Hojarasca*, 8.
- Mayorga, Fernando (2012). *La propiedad territorial indígena en la provincia de Bogotá - Del proteccionismo a la disolución 1831-1857*. Bogotá: Academia Colombiana de Jurisprudencia.
- Melucci, Alberto (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Mondragón, Héctor (2008). Megaproyectos y territorios indígenas. En *La tierra contra la muerte - Conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia*. Medellín: Ediciones Anthropos.
- Organización Indígena de Colombia (ONIC) (2011). *Palabra dulce, aire de vida. Forjando caminos para la pervivencia de los Pueblos Indígenas en riesgo de*

- extinción en Colombia Informe 2010-2011*. Recuperado de <http://cms.onic.org.co/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/PueblosInd%C3%ADgenasenriesgodeexterminioONICAUDIENCIAI4DEMARZOWASHINGTON1.pdf>
- Panqueba, Jairzinho (2005). *El otro lado de Bogotá: memoria cotidiana e identificación histórica de la Pueblo Indígena Muisca de Bosa*. Ecuador: Flacso.
- Panqueba, Jairzinho (2011). Indígenas del “otro” lado de Bogotá, Colombia: semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica, *Revista Desacatos*, 35, México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140592742011000100010&script=sci_arttext
- Proyecto de Presupuesto Anexo 4 (2013). *Atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno de Bogotá*, Secretaría de Hacienda Alcaldía de Bogotá. Recuperado de http://impuestos.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet_sdh/presupuesto/proyectos_pre/Proyecto%20Presupuesto%202013/Conflicto_Armado.pdf
- Restrepo, Luis (2005). Reflexiones sobre los estudios muisca y las etnopolíticas de la memoria. En *Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, Gloria (2011). Proyectos y conflictos en relación con la consulta previa. *Opinión Jurídica*, 10. Medellín: Universidad de Medellín.
- Rojas, P., Rodríguez, A. y Santamaría, Á. (2012). *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, derecho y participación*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad*. México: Grijalbo.
- Santamaría, Ángela (2013). Lorenzo Muelas y el constitucionalismo indígena de 1991 “desde abajo”. Una retrospectiva crítica sobre el proceso constituyente de 1991. *Revista Colombia Internacional*, 20.
- Santos, Milton (2000). *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record.
- Secretaría Distrital de Hábitat Bogotá, Cenac. (2011). *El proceso de la ciudad informal*, Convenio de asociación No. 082 de 2011, Alcaldía de Bogotá. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L8bKGGWi8LwJ:www.habitatbogota.gov.co/sdht/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D471%26Itemid%3D76+&cd=1&hl=en&ct=clnk
- Sousa Santos, Boaventura (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la modernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Valderrama, Luis (2011). *La memoria de los Muisca*. Apuntes para el panel del VI Coloquio en torno al hecho religioso: “Religiones amerindias”, Lima. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/cea7c6_cc1591014810be-484119dce46d7427a8.pdf
- Van Vliet, Juliet. (2012). *The Language of Planning: Conversations on Communication Approaches in Indigenous Community Planning*, University of British Columbia. Recuperado de <https://circle.ubc.ca/handle/2429/44124>
- Viana, Isabel (2007). Informalidad, regularización y derecho de propiedad. En *Perspectivas urbanas, temas críticos en políticas de suelo en América Latina*. Cambridge: Lincoln Institute of Land Police.
- Wiesner, Luis (1996). Etnografía muisca: el Resguardo de Cota, En *Geografía humana de Colombia, Región Andina Central* (tomo IV, volumen II), Bogotá.

**EXPERIENCIAS
CON LOS PUEBLOS INGA
Y CAMËNTSÁ EN SAN FRANCISCO,
PUTUMAYO**

Alexa, Janeth Carlosama Jacanamijoy

Janeth Carlosama Jacanamijoy
Ángela Santamaría

Mis orígenes

Soy Janeth Alexis Carlosama Jacanamijoy. Tengo 32 años, nací el 6 de marzo de 1980 en el Hospital de Colón, en el Putumayo (Colombia).

Mi mamá era docente, por lo cual le tocaba viajar mucho. Ella me tuvo como a los veintidós años, yo fui la primera de tres hermanos. Dos de mis hermanos fueron hombres. Mi primer hermano, Carlitos, ya murió, y Pacho hoy en día tiene veintiocho años. Cuando nací, trasladaron a mi mamá a otro lugar, lejos de nosotros. Yo me quedé con mi bisabuelo Francisco. Lo recuerdo mucho, porque él me hablaba en lengua, mi primer idioma era el inga. Cuando mi abuelo murió, me quedé con mi abuela materna. Ella era muy católica, uno tenía que hablar muy bajito, para ella hablar fuerte era ya un irrespeto.

A los dos años de vivir con ella, yo ya no hablaba inga. Ella había vivido un contexto muy difícil, muy duro para identificarse como indígena. Cuando era pequeña, la regalaron, y fue un padrino quien la crio, en medio de catorce hijos. Ella tuvo que vivir a punta de paciencia, sin tierra, lo opuesto a mi otra abuela.

Cuando pequeña viví con muchas mujeres que me criaban. Luego estudié con monjas franciscanas, en medio de una formación católica, fue ahí en donde terminé de perder el inga. Mi mamá no nos enseñó el idioma, pero yo creo que ella debió haberlo hecho. Luego, más tarde, aprendimos de medicina tradicional, pero en talleres, no en la casa.

Yo pasé después mucho tiempo con mi abuela Juana, una persona muy importante en mi vida, un eje fundamental. Mi abuela murió hace dos años. Ella fue una mujer con una fuerza increíble, trabajadora, muy luchadora, fundamental en mi formación como inga. Tuvo siete hijos. También tuve la fortuna de conocer a mi bisabuelo Francisco Muyuy, su padre. Mi abuela fue una entre tres mujeres. Mi abuelo siempre quiso tener varones, pero ella retomó la fuerza de él, como si hubiera nacido varón. Cuando uno la veía a ella, era como verlo a él.

La muerte de mi hermanito Carlitos fue muy dura, él murió ahogado, pero en ese momento mi mamá no quiso hacer la necropsia, ni nada. Esa imagen de ver a mi hermanito así nunca se me ha borrado, la tengo ahí, tan cerca. Recuerdo mucho cuando hablaba con bisabuelo Francisco, y él me contaba cómo los ingas habían perdido sus tierras por culpa de la misión de los capuchinos.

Sucre, Putumayo, 20 de marzo de 1921.

Carta escrita por Colonos del Valle de Sibundoy al Ministerio de Industrias.

“Colonos Valle Sibundoy hallámonos trabajando montañas baldíos. Capuchinos españoles so pretexto denunciaron cuatro mil 4000-hectareas terrenos sacamos nuestros trabajos por medio Autoridad que hállase esclavizada ante Capuchinos. Si S.S no nos protege dejaremos ser centinelas Patria Colombiana. Españoles antes ser dueños, impídennos trabajar montañas madreas hasta aguas. Oposición hicimos tiempo hábil a pesar pobreza, entablaremos juicio ordinario ante jueces pastos. También calles pueblo Sibundoy encuéntranse alambrados, puerta llave fin prohibirnos roce social con indígenas que colonización es esta? Respetuosos pedimos hacernos respetar porciones tenemos adquiridas y ordenar retirar inicuo alambrado. Colonos, Manuel Silva, Eliseo Rodríguez, Enrique Narváez, Medardo Silva, José Lagos, Manuel Realpe, Miguel Arciniegas, Tobías Arciniegas, Samuel Quirós, Julio Rodríguez, Leandro Delgado, Prospero Herrera, Aureliano Montilla, Eduardo Gualmitán, José Montilla, Azael Díaz, Evangelista Montilla, Justo Reina; Marcial Montilla; Diego Chicunque”.

Carta escrita por Colonos del Valle de Sibundoy al Ministerio de Industrias, Sucre, Putumayo, 20 de marzo de 1921.
Fuente: Archivo General de la Nación, Ministerio de Industrias, Baldíos, tomo 67, folio 127.

En medio de la pérdida de las tierras, el abuelo contaba que los ingas comenzaron a salir para Venezuela para trabajar y dedicarse al comercio. Así, comenzaron a traer plata al Putumayo y les tocó volver a comprar las tierras. Los que salían y migraban eran sobre todo los hombres. Yo recuerdo que cuentan que salieron como 5000 hombres ingas en la época de la “bonanza” venezolana. Me acuerdo que una mayor me decía: “eso que ellos creen que es bonanza, plata, ¿para qué les va a servir? Cuando vuelvan se van a dar cuenta que ni siquiera pudieron educar a sus propios hijos.

Al salir, muchos aprendieron a leer y a escribir. Y se dieron cuenta de que era importante sacar las escrituras y pagar catastro. En el caso de mi familia, lo que tenemos fue gracias a que mi bisabuelo legalizó todo. Las tierras de mi familia no hacían parte del resguardo,¹ todo fue comprado con el trabajo de ellos. El problema de la pérdida de la tierra fue tan fuerte que hubo un abogado que se hizo muy reconocido en el pueblo Inga: Diego Tisoy.

La escuela...

Mi mamá fue una de las primeras bachilleres y luego le propusieron si quería ser docente. Ella comenzó muy joven a ser docente, a los dieciséis años. Por eso hoy

¹ Como lo plantea Víctor Daniel Bonilla en su texto, el tema territorial en el Putumayo en el marco de la misión capuchina alcanzó tales dimensiones que es posible preguntarse si se trató de *conflictos territoriales o de una verdadera reforma agraria capuchina*. Los dispositivos y procedimientos territoriales diseñados y utilizados por los capuchinos para la adecuación y ampliación de las propiedades eclesásticas fueron múltiples. En este sentido, el autor describe las siguientes figuras utilizadas para controlar la tenencia de la tierra de los indígenas y generar desplazamientos de esta población (Bonilla: 201): 1) “Resguardos Misionales” o “tierras de la misión”; 2) “Tierras de indios” o “sectores de indígenas”; 3) “Haciendas capuchinas”; 4) predios arrendados a indios: según Bonilla fue en estos predios en donde se suscitaron los pleitos en el Putumayo (Bonilla, 1968: 198). Es importante indagar en las entrevistas los plazos etc.; 5) tierras de colonos o inoculadas; 6) presión contra los indígenas; 7) reservas nacionales; 8) “Adjudicaciones misionales” (Bonilla, 1968: 199): es importante indagar si se dieron este tipo de adjudicaciones en la SNSM. Bonilla describe, igualmente, varias figuras y tipos de relacionamiento entre los capuchinos y los indígenas en el marco de los conflictos territoriales: 1) los capuchinos permitieron a los indígenas tener la *posesión* de tierras a cambio de que pagaran con *tributos de matz*. El autor muestra cómo este tipo de exigencia de servicios personales sin remuneración por parte de la misión, a pesar de que en los distintos informes aparece como “contribución voluntaria”, constituía una suerte de encomienda, la cual había sido abolida por Carlos V y por la legislación republicana. 2) Proceso de *resistencia judicial* por parte de los Tisoy contra los capuchinos para la conservación de la posesión de sus predios ancestrales (Defensa de Juan Buesaquillo). 3) Invasión de tierras por parte de los indígenas. 4) Denuncias que buscaban la derogación del Decreto 1484. 5) Aparceros de la misión, una vez sus tierras fueron cedidas a esta.

en día ella tiene su salario fijo. En cambio mucha de la gente que tiene familiares en Venezuela depende del cambio del Bolívar.

Mi abuelo, estuvo en Venezuela también. Me acuerdo que contaban que mi bisabuelo Francisco fue a Estados Unidos a hablar con el presidente, con unos líderes de la Guajira, y todo fue pago por él.

Mi abuelo le dio parte de la tierra a sus hermanos: Rosa, Salvadora, Juana y a mi mamá. El resto de la tierra, que no era poca, la vendió y la hizo fiesta. Recuerdo mucho a mi bisabuelo Francisco que nos decía mucho que no podíamos dejarnos engañar de la Iglesia. A pesar de que ellos rezaban, eran muy rebeldes. Mi abuelo traía siempre plata de Venezuela para construir la casa, pero era mi abuela quien se encargaba de que la casa existiera, se mantuviera. Hasta que un día mi abuelo se enfermó y se quedó trabajando en la casa, ya no viajó más.

Mi abuela optó por educar a todos sus hijos y guardó su tierra y la trabajó siempre. Ella decía: “uno tiene que estudiar, porque eso nadie se lo quita de la cabeza. La plata se acaba, las vacas se mueren, pero lo que se aprende, no se acaba”. Nos decía también que nosotros no éramos brutos, “no son como el caballo, como el marrano”.

Aunque las mujeres fueron más juiciosas, trató de que todos estudiaran. Sin embargo, mis tíos se fueron para Venezuela. La abuela se sentaba conmigo y me daba consejo. Cuando uno la visitaba, llegaba y te daba comida, siempre preparaba algo especial. Nos preparaba arepas, decía: “traigan queso”, y las preparaba deliciosas. Nunca fue miserable, era muy generosa con todo el mundo. Montaba caballo para todas partes. Es la única que he visto por esos lados, montar a caballo así. Yo estuve con ella desde los cinco años. Mi abuelo venía como cada seis meses, y entre tanto ella trabajaba en la casa, las tierras, comerciaba con los alimentos. Era comerciante como ella sola. Estar con ella, vivir con ella, era una permanente experiencia de enseñanza, de mensajes. Mi abuela no era para nada católica, siempre me decía que esa religión “era para explotar a la gente”. Siempre tan organizada, planeaba todas sus cosas con tanto cuidado. Siempre estaba con los nietos, nos regalaba zapatos, frutas. Me decía: “Alexa nos vamos”, y salíamos los domingos y cogíamos plátanos. Ella logró una estabilidad económica, porque fue comprando ganado. Me acuerdo que producía como 160 litros de leche. Pero eso sí, cuando llegaba alguien era muy atenta, mandaba a matar una gallina, y la gente también le daba regalos. Ella me decía: “usted debe saber mandar, pagar y recompensar. Pues el patrón no puede llegar y pedir algo, sino sabe trabajar”. La vida de mi abuela eran las vacas, no le gustaba para nada el trabajo de la casa.

Mi abuelo, al contrario, era muy católico, leía la Biblia y rezaba el Rosario, y le gustaba quedarse en la casa.

Últimos momentos con mi abuela

En marzo y abril del 2010, yo estaba trabajando el tema de consulta previa y estaba con mi abuela muy enferma. En esas me llamaron de la ONIC para que me fuera a Suiza para una formación en derechos económicos, sociales y culturales. Me acuerdo que mi abuela, como siempre, y aún en medio de su enfermedad me decía que yo estaba joven y con todos los sentidos, que me fuera.

Cuando llegué a Suiza fue como trasladarme a otra realidad. Nosotros en un salón hablando de derechos humanos y sin un peso ni para coger un bus. Me acuerdo que se estaba reflexionando sobre el concepto de seguridad, y eran unas conversaciones tan alejadas de lo que pasaba en mi país. Yo me decía: pero si en Colombia seguridad es “tanquetas”. En Suiza, la seguridad estaba asociada a la democracia, los derechos, y yo pensaba: ¡pero en qué carajo de país es en el que yo vivo!

Veía esas calles, ese instituto con impresora y demás..., y me decía: pero lo que pasa es que esta gente vive así, a costa de qué. Estos bancos suizos en donde está el dinero de las multinacionales, de las guerras. Entonces me empecé a cuestionar mucho. Y veía como gastaban energía, el consumo..., llegué muy cuestionada por ese sistema internacional de los derechos humanos, ¡tantas paradojas y contradicciones!

Mi abuela me dejó un gran legado, el amor al estudio. En abril del 2010, cuando ella estaba ya enferma, me llamaron de la ONIC para participar en una convocatoria para ir a Suiza, a un curso de derechos económicos, sociales y culturales. Yo dudaba en inscribirme. Pero ella me insistió, me decía: “tú estás joven, con todos tus sentidos, y lo que uno estudia, nadie se lo quita, ve”.

La muerte de mi abuela

Mi abuela murió de asma. Después de ser tan trabajadora, duró como tres años en cama. En esa época yo estudiaba en Pasto, estaba haciendo mi especialización. Fui testigo de cómo esa mujer, mi abuela, luchaba por la vida, pero también se iba preparando para la muerte. Me acuerdo que decía: “hay que pintar la casa, arreglar las bancas. Hay un toro grande, ese lo tienen que matar, porque va a venir mucha gente. Pelen el toro y atiendan muy bien a la gente”. Ella ya estaba planeando las visitas después de su muerte.

En ese momento yo tenía que viajar a Bolivia, ya había comenzado el proceso de mujeres. Pero no pude viajar porque me dejó el avión. Y hoy pienso que menos mal me dejó ese avión, porque ahí murió mi abuela. Después de su muerte empezaron a llegar todos los ahijados de Venezuela, Barranquilla. Pero todos estábamos como desubicados. Nadie sabía quién iba a tener el mando de la situación, pues la que mandaba siempre era ella, había un gran descontrol.

La Universidad

Como de los diecisiete o dieciocho años tengo muchos recuerdos tristes de abusos, maltratos de parte de quienes nos cuidaban. Ya era hora de salir a estudiar, y yo tenía una tía en la Universidad en Medellín. Fue gracias a Gabriel Muyuy, pues él nos hizo el puente para poder salir, para que estudiáramos. Yo me fui para Medellín, pues me había presentado a la Universidad Nacional, y no pasé. En la de Nariño era difícil porque los puntajes del ICES eran muy altos. Antes de llegar a Medellín, yo ya había venido a Bogotá a hacer un curso y tuve experiencias muy duras. En la Universidad de Antioquia me presenté a Biología. Yo pensé que esa era una muy buena opción porque tenía que ver con la protección del medio ambiente, de los animales. Entonces empecé a estudiar. La llegada fue dura, por ejemplo: la alimentación. Mi tía trabajaba y yo no la veía mucho. Me acuerdo cuando llegué a la biblioteca de la Universidad de Antioquia y vi como era de grande. Los bloques de edificios, el proceso de inscripción, todo tan complicado. Yo había llegado tarde, entonces no había asistido a la inducción, y estaba muy perdida en la Universidad.

Sin embargo, había en ese momento en la ciudad de Medellín un proceso muy interesante: el Cabildo de Chibcarwik, compuesto por veintiún grupos étnicos. Había apoyo para los estudiantes indígenas, nos ayudaban, había computadores. La sede estaba en el centro, y hacíamos unos sancochos muy ricos. Había una diversidad de gente muy grande, gente de la costa, caucanos..., éramos como 150 estudiantes. Se organizaban actos culturales, debates sobre, por ejemplo, la confrontación en el norte del país y en el sur. Yo era muy joven, uno de diecisiete años..., pero ahí estábamos.

En la Universidad me iba bien en español, en sociología, pero en materias como química, matemáticas, ¡era horrible! A mí los paisas me parecían buena persona y me preguntaban mucho de dónde venía. No era fácil el tema de la supervivencia. Para vivir nos apoyamos mucho en la parte artesanal. Había

muchos emberás que el proceso misionero habían sacado a estudiar a Medellín, y muchos se quedaron allá, y con ellos trabajábamos el tema de artesanías.

Fue muy interesante, porque al llegar nuevos estudiantes indígenas se fortaleció lo cultural. Del Cabildo lograron sacar remesas para nosotros, y se armó una casa cultural, una casa de estudiantes y una guardería. A pesar de la fuerza del proceso de estudiantes, había por supuesto altos y bajos. La población del Chibcarwik era flotante. Era tan complicado que los estudiantes pudieran participar en la red de apoyo, que pudieran llegar a la universidad. Muchos no teníamos dinero ni para el bus, nos tocaba caminar o arreglárnoslas con la artesanía. En esa época me acuerdo que hicimos varios talleres de chaquira. En el 2000 salió una ley de juventudes para la constitución de concejos municipales de juventud, y entonces nos metimos en eso. Estaba Achito, Yidiro Padilla (zenú). Comenzamos la campaña en las escuelas con los niños, y ellos eran muy curiosos. Nos preguntaban de todo, que si nos bañábamos, que qué comíamos. Me acuerdo una vez de un niño que tocó a uno de los compañeros, y fue después y le dijo a la mamá que ¡sí existíamos de verdad! Así seguimos, y comenzamos a trabajar con una concejal emberá: Myriam Chamorro. Pero la verdad nosotros sentíamos que en el Concejo nos utilizaban, que era un proceso político que no tenía que ver con lo nuestro. Fue ahí que a Monchi Chapapuno se le ocurrió que porque no íbamos a trabajar en los barrios, con la gente.

La primera vez llegamos a Vallejuelos. Subimos hasta allá arriba, habíamos conseguido unos refrigerios y estábamos muy animados subiendo. Cuando llegamos fue muy duro ver el barrio. Cuando yo me paré y veo esas casas..., esas imágenes eran nuevas para mí. Qué pobreza, las casas en tabla, con pedazos de cartón, y las condiciones de vida tan terribles de las familias desplazadas. Para mí fue descubrir una nueva realidad. Yo había vivido cosas duras, al igual que otros estudiantes indígenas, pero esto era otra cosa... El hambre tan tremenda, la quebrada al lado que olía horrible. Ahí conocimos a doña Flor, una señora increíble que hacía de todo: tamales, empanadas para vender y sobrevivir. Después estuvimos trabajando en Belencito, en Andalucía, en la Francia.

Después de este proceso, yo quería volver a la Universidad, pero a Derecho. Había visto morir gente en los hospitales porque no la atendían. Se puso muy duro el problema de los emberás en Medellín, llegaban camionetas de la policía y recogían a la gente de la calle y se la llevaban. Nosotros seguimos con el proceso del Comité. Para conseguir la comida, por ejemplo, íbamos a los mercados para que nos dieran comida para la gente, para las reuniones.

Yo me devolví al Putumayo, mientras que esperaba la noticia de mi traslado a Derecho. En mayo me dieron la noticia y entonces me fui de nuevo para Medellín. Empecé a trabajar en el tema de artesanías, talleres de chaquiras, pedidos de manillas, para mantenerme. Con eso viajaba, estudiaba y me empecé a meter en el proceso organizativo.

Cuando entré a Derecho, encontré a otros compañeros indígenas que llegaban unos muy desorientados, otros que ya tenían experiencia. Entonces empezamos a trabajar en la organización estudiantil indígena, con el tema de idiomas, cursos nivelatorios, computadores, etc.

Ahí conocí a Zaida Sierra y la idea de constituir un Semillero de Investigación con los estudiantes indígenas de la Universidad: Diverser. Empezamos a reunirnos todas las semanas, de seis a diez de la mañana, y leíamos cosas relacionadas con el Plan de Desarrollo, con el TLC, sobre otros pueblos indígenas y su acción a nivel nacional e internacional. Ese proceso lo comenzamos sesenta y terminaron diez. Muchos de nosotros nos sentíamos saqueados, explotados, hablábamos y hablábamos, pero no aprendíamos a investigar. De ese grupo salió mucha gente distinta, unos concejales, directores de empresas..., y hoy Zaida coordina una licenciatura sobre la Madre Tierra. Mucha gente pasó por allí, yo calculo que como unas 360 personas, unas seis promociones.

Mi trabajo en el juzgado

Años más tarde obtendría mi grado de abogada, en el cual me especialicé en el tema de consulta previa. Luego me fui al Putumayo a hacer mi judicatura en el 2007. Recuerdo cuando me presenté la primera vez ante el juez. Yo estaba vestida de tenis y camiseta, y me miró y me trató de una manera muy despectiva. Me respondió: “aquí nunca nadie ha venido a hacer la judicatura”. Días después volví ya bien arreglada y me dijo: “Bienvenida, doctora”. Después me presentó a una doctora, y resulta que era una compañera mía de la escuela. Comenzó el trabajo y yo me comencé a familiarizar con el trabajo del juzgado, de la Personería, del Cabildo. Me acuerdo que cuando llegué, pensé que todo lo que tenía que ver con los indígenas, lo resolvía el Cabildo, pero no. En el juzgado empecé a atender muchos casos de violencia intrafamiliar, de alimentos. Y eso me hacía reflexionar mucho sobre por qué la gente iba al juzgado y no al Cabildo, y pensaba: ¿será que en el Cabildo sí estamos preparados?

Comenzó el trabajo, yo me llevé mi computador. En esa época recordé mucho a mi profesor de práctica civil, que era tan estricto. Llegué a ese juzgado

con el secretario, que no tenía formación y manejaba todo como a él le parecía. La mayoría de cosas no funcionaban. Sobre todo me impresionó y disgustó el trato con los paisanos. Ellos venían desde muy lejos, y los funcionarios ni sabían de qué se trataban los casos. El juez les decía: “A ver taitica, siéntese aquí. Mira yo soy superior y usted es inferior”. Yo no había visto eso en Antioquia, entre los jueces se ve como más compañerismo. Un día yo tenía tanta rabia que fui ante el juez y se lo dije: “Por qué usted trata así a la gente, eso es muy ofensivo. Usted, señor juez, está muy quedado en teorías, su cabeza está en otro año, en otra época. A usted no le cabe la Constitución Política, ni sus principios en la cabeza. Mire es que usted no se cuida ni a usted mismo, mire tiene que tomarse sus pastillas. Usted no rinde, y el pueblo, la gente es la jodida. Usted es muy exagerado, hay cosas que se pueden resolver de otra forma más ágil, pero no, a usted le interesa que el proceso siga aquí.”

El juez era un hombre como cobarde. La mujer era la que le manejaba la billetera y él no decía nada. Me acuerdo alguna vez que le organizamos una celebración, y todos participamos, la preparamos todo el día. Cuando llegó la hora, llegó su hija y la mujer, todas antipáticas y empacaron toda la comida, y nos dejaron sin comer. Es que esa gente es terrible. Me acuerdo que el juez no nos dejaba usar el baño del juzgado, era solo para él.

Después de esa discusión yo llegué a la casa llorando. Mi mamá me decía que yo quería cambiar el mundo, pero que había que tener respeto por los mayores, que esa no era la manera. Yo le explicaba que no podía soportar que se le violaran los derechos a las personas, y menos a los paisanos.

A pesar de que el juez era un hombre duro, fue importante estar ahí. Varios de los del grupo comenzaron a estudiar. La escribiente, que era una mujer como de 36 años, comenzó a estudiar Derecho. Yo le decía: “Usted tiene como 10 años de experiencia. Solo le hace falta una formación en principios y en la parte normativa”.

Ella comenzó en la cooperativa los fines de semana, y poco a poco se fue metiendo en el cuento. Descubrió que tenía descendencia de los pastos y de los quiyacingas, y el año pasado supe que se reconoció como indígena y colaboró en la creación de un cabildo quiyacinga en Santiago.

Al juez también le fui hablando de derechos de los pueblos indígenas, de la ONU, del Convenio 169. Comencé a ver los casos con un enfoque diferencial y comenzamos a trabajar en el tema de conciliación, para descongestionar el juzgado.

Mi paso por el Cabildo

Cuando salí del juzgado, el Cabildo de Santiago me reclamó para trabajar, y al mismo tiempo me presenté a una especialización en Derecho Administrativo en Pasto. Entre tanto, pasaron las elecciones, y la posesión del Cabildo fue el 1° de enero. Según la tradición, el Cabildo elige a su gabinete. Como era 1° de enero, nosotros habíamos celebrado el fin del año la noche anterior, y estábamos trasnochados. Como familia, acompañamos la misa de posesión, la entrega de la vara de mando después de la bendición del padre. Luego se hace una reunión en el Cabildo y se presenta al gabinete.

Después de misa, nosotros con mis primas y mi compañero nos demoramos un poco, antes de pasar por el Cabildo. Fuimos a desayunar en una pollería. Cuando entramos al salón del Cabildo, después del desayuno, todo estaba llenísimo. Ahí me saludaron los hijos del gobernador y de los exgobernadores, y no sé ni cómo, pero quedé en primera fila. Como llegamos tarde, ya se había hecho la presentación y el juramento. En el salón había muchas mujeres con las que yo había trabajado en el juzgado resolviendo casos de violencia intrafamiliar, de alimentos. Yo les hablaba mucho a las mujeres de la importancia del remedio, pero también del trabajo social. Yo estaba pensando en eso, cuando de pronto una de las esposas de alguna autoridad “recién nombrada” dijo: “yo no estoy de acuerdo con el nombramiento de X, porque él es un borracho y no responde por los hijos. A la intervención de la mujer, el gobernador nombrado respondió: “Esta es una persona de toda mi confianza”. La mujer le respondió que entonces tomará él la decisión, ya que no iba a tomar en serio el concepto de la Asamblea. En ese momento se armó una discusión enorme, se paró el alcalde cuestionado, y terminó diciendo que él no servía para ese cargo, y que ahí se los dejaba. La gente siguió discutiendo, y una señora abogada, que había sido contralora, la señora Ruth Muyuy, habló fuerte y comenzó a decir que había que apoyar a las mujeres, que ellas debían estar en el gabinete.

En esas, un señor se propuso, pero insistió en que su esposa era colona y no indígena. Muchos respondieron que, en esas condiciones, no podía entrar. Entre tanto, los exgobernadores se fueron reuniendo y uno de los mayores de la comunidad se paró y dijo: “Pues que sea la doctora Janeth, la hija del Taita Chucho”.

Yo apenas oí y entendí lo que estaba pasando, pensé: ¡uy no!, yo acabó de salir de la Universidad, económicamente no tenía nada, mis ahorros de toda la vida de la primera comunión, de la confirmación, de las artesanías, los había metido a DMG y había perdido todo. Además, qué iba a pensar mi compañero,

¡y yo no estaba casada! Para completar, en uno de los últimos viajes al Putumayo me habían robado todo.

Pero, contradictoriamente, pensé también que era la oportunidad de desbancar al poder de los de siempre y la oportunidad de que quedará una mujer. Mi papá, mi mamá, mi tía me decían que aceptará. En ese momento entró uno de los paisanos y dijo: “pero como va a quedar ella, si ella no ha estado en la comunidad, no habla inga, además aquí no pueden quedar mujeres vagabundas, ¡no!

En ese momento todas las mujeres a las que yo había asesorado me apoyaron, y también el hijo de un exgobernador que habló de mi experiencia en el juzgado y los talleres que yo había hecho, y dijo: “ella es inga y es profesional, al fin y al cabo”.

Fue entonces cuando me paré y hablé muy claramente sobre mi situación.

Yo he estado aquí, nací aquí, aquí me han visto. Es cierto como dicen algunos paisanos que no he sido alcalde menor, pero he colaborado con la comunidad. Segundo, el inga lo entiendo perfectamente, y puedo contestar en inga algunas cosas. Tercero, antecedentes no tengo, y si hay alguien que sepa algo, pues que lo diga. Cuarto, no soy casada. Tengo un compañero hace cinco años, que no es inga, pero es indígena, y por el momento, no me pienso casar. Quinto, yo estoy saliendo de la Universidad y no tengo recursos, el Cabildo en mi caso tendría que ayudarme. Sexto, me acabo de presentar en una especialización y sí paso tendría que estudiar viernes y sábado en Pasto. Si desde mi situación les puedo colaborar, desde mis condiciones, yo acepto.

Por dentro, sin embargo, en medio de los aplausos, yo pensaba qué iba a decir José, quien se había ido para la casa y no estaba conmigo. La gente reaccionaba de formas distintas. Unos aplaudían, otros estaban furiosos.

Yo pensaba: que tal que yo no hubiera sido abogada, que no hubiera trabajado en el juzgado...y siendo mujer soltera. Nunca hubiera entrado. En mi caso me sirvió que mi papá había sido gobernador dos veces, pero no se puede negar que el cartón es muy importante. La señora Ruth fue muy importante en esa decisión. Ella ha sido una gran líder, pero se divorció, y eso la comunidad se lo ha cobrado muy caro.

El hecho fue que quedé elegida y acepté.

El taita gobernador no me conocía..., pero de entrada me empezó a pedir la colaboración para la posesión, solo para eso me tocó poner como 400 000 pesos. Luego nos reunimos, firmamos las actas y todo el mundo contento. Hasta que apareció un abogado y se presentó como el asesor jurídico del gobernador. Con

la llegada de ese abogado, llegaron mis problemas ¡Qué guerra con el gobernador y con ese asesor jurídico!

Durante mi paso por el Cabildo me di cuenta de pequeños detalles que son muy reveladores. Por ejemplo, a la esposa de alcalde le dicen mamá, pero al compañero de una alcaldesa no lo reconocen.

Empecé el trabajo en el Cabildo y la especialización en Pasto. Mi compañero estaba estudiando en Pasto y allá nos veíamos los fines de semana en una piecita que él consiguió. Sin embargo, yo comencé a endeudarme, le debía ya como a quince personas y solamente estábamos en el principio de mi periodo. Yo no tenía ni minutos para hacer las llamadas del Cabildo, no tenía ni siquiera un escritorio, no me dieron ni las llaves del Cabildo, ni siquiera me invitaron un almuerzo. Me excluían permanentemente. Salía a trabajar desde las cuatro de la mañana y volvía como a las diez de la noche. Me ayudaba con el remedio, con el yagé, mi abuela me apoyó mucho. Entre el trabajo y el estudio no me quedaba mucho tiempo. Recuerdo que grababa todas las clases en Pasto, y las íbamos escuchando en el carro con el personero, y así estudiábamos.

El trabajo de mujeres con mujeres indígenas

Fue entonces que volví a retomar el tema de mujeres, y pensé: hay que formarlas, capacitarlas. Veía permanentemente violaciones, maltratos, y esas mujeres sin forma de defenderse.

La ONIC organizó una de las reuniones de las macrorregionales en la Amazonía, en Leticia. Me enteré que había reuniones de mujeres y me fui a un encuentro, y desde allí comencé a trabajar el tema. Había conocido el proceso de la ONIC en el 2007, me había encontrado con Luis Evelis y Dora Tavera. En ese momento se comenzó a hablar de la necesidad de un consejo nacional de mujeres. Sin embargo, no había ni recursos, ni criterios, ni perfiles o funciones definidas. Pero lo que sí estaba claro era la necesidad del trabajo, de hacer las asambleas, de fortalecer las áreas de mujer, las consejerías, cuando existían, y la necesidad de crearlas, cuando no existían.

En el 2009 había una reunión de la Asamblea Nacional de Mujeres Indígenas en el Resguardo de Riosucio, Caldas. Yo hablé con el taita y le dije que quería ir. Con la ayuda de mi mamá y de mis tías me fui para allá. En Riosucio todo se me aclaró más. Allí se decidió que estas asambleas se tenían que desarrollar en los resguardos para que se socialice en los territorios y se conocieran las realidades

de la mano de las mismas mujeres en territorio. A esa reunión vinieron mujeres desde el Amazonas y desde la Costa.

Las mujeres del Resguardo se levantaban cada día desde las dos de la mañana para traer agua de la laguna. Nos entregaban el agua en un balde que nos debía alcanzar para todo el día, para bañarnos, para comer. Las casitas eran pequeñas, en bareque y paja. Las mujeres nos dejaban las casas y se iban a dormir a otro lado. Eran muy generosas, pero había muchas necesidades en el resguardo. Por ejemplo, cuando nos prestaron la casa, no había sino un costal, yo me metí en él y me arropé con mi manta. La alimentación era muy escasa. De vez en cuando se veía un marrano, que de lo flaco parecía un perro. Las mujeres eran flaquiticas. Las del Amazonas estaban impresionadas pues contaban que cuando ellas se levantaban, veían el Amazonas al frente, y allí el agua era tan escasa.

Cuando comenzamos a recorrer un poco el territorio, vimos cómo más arriba había unas fincas privadas llenas de agua, cultivos, de unos terratenientes. El trabajo con ellas fue muy bonito. Cuando ya nos fuimos, las mujeres de Riosucio se quedaron llorando. Esa zona es muy peligrosa, es la cuna de paramilitarismo.

Después de esta experiencia, empecé a pensar que iba a trabajar este tema, pues en el Cabildo solo pensaban en mí para servir comida, para lavar baños... dije: pues voy a trabajar hacia fuera. Cualquier evento para afuera, el gobernador me mandaba a mí. Yo iba a los eventos y hacía la tarea que me pedían en temas de política social y también iba estudiando, en los buses, comiendo. Donde se pudiera. Yo mandaba transcribir las grabaciones y los compañeros me ayudaban mucho, y yo les pasaba también las grabaciones. Al final me fue bien, nunca me rajé, pero el cansancio era tremendo.

En las reuniones con la ONIC conocí el trabajo de mujeres y me desahogaba con ellas, que no tenía idea de lo que estaban haciendo con el dinero de transferencias, etc., pero al final menos mal que me mantuvieron alejada del proceso del Cabildo. Cuando llegó el momento de rendición de cuentas, esa gente estaba metida en un problema tremendo. Ya querían hacerme responder por 600 000 pesos que me habían asignado para trabajar con adultos mayores. Pero mi tío Cruz me decía mucho que “por la verdad había muerto Cristo”. Al taita lo demandó la esposa, y él la hacía arrodillar, la llamada vagabunda, prostituta. A mí me decía que yo era una amancebada. Al gobernador lo terminaron destituyendo y dándole fute.

Desde el trabajo con los adultos mayores, y en el trabajo con las mujeres, yo había conocido a Mery Vanegas del Cauca, quien estaba muy activa en el

Movimiento de Mujeres contra la Guerra y por la Paz. Ella me contaba cómo se movía para ir a las reuniones con su trabajo en artesanía. Fue así como conseguimos cupos para participar en algunos eventos y empezamos a hacer talleres con las mujeres. Yo lo alternaba con mi trabajo con los mayores. Caminábamos jueves y viernes, cuando no tenía clase. Me conocía bien mi comunidad porque la había caminado, las veredas, con Marleny, con Rosaura. De ahí fueron saliendo cosas muy bonitas, las problemáticas de las familias, de los mayorcitos que vivían solos.

Con el proceso de mujeres en el mes de noviembre se nombraron delegadas en el Valle del Cauca. Participé en la segunda asamblea y allí ya íbamos a elegir al Consejo de Mujeres. Yo me reuní con representantes del Amazonas, el Caquetá y el Putumayo. Las del Amazonas postularon a una delegada y me postularon a mí, porque nosotros no somos filial de la ONIC. Y quedamos las dos postuladas por el Amazonas. A los diez días yo ya estaba en capacitación en Bogotá. Éramos diez mujeres, dos por cada macrorregión. Esa experiencia fue muy importante, pues me permitió conocer otras realidades y teníamos que responder a muchos temas, como la Ley de Víctimas, los acuerdos de la Mesa Nacional de Concertación, la política pública, el Auto 092, temas de salud, de educación, el Plan Nacional de Desarrollo. Además, la idea era que como grupo hiciéramos trabajo de base, de socialización. Este trabajo también me ha implicado representación nacional e internacional, a través de incidencia en la CAN, la Cumbre de las Américas, la CAOI, el Fondo Indígena, la Alianza Continental de Mujeres, la OEA/ONU.

Frente al trabajo de mujeres, algunos sentían temor de que se hiciera “rancho aparte”, y que no se consolidara el proceso general, sino que se crearán divisiones. Como la vocería la tienen por lo general líderes que se interesaban en temas relacionados con el territorio, con derechos humanos, muchas veces se descuida el tema de la familia, de las mujeres. Muchas veces en los procesos no se mira a las personas como tales. No se mira, por ejemplo, a la mujer indígena como mujer, al niño indígena como niño... Hay problemas, en mi concepto, que son individuales. Es decir, de tanto observar lo colectivo, no se tienen en cuenta las especificidades de los individuos.

Por supuesto que hay violaciones que afectan al colectivo de los pueblos indígenas. Todo lo relacionado con carreteras, con megaproyectos, con hidroeléctricas, hidrocarburos. Todos estos problemas implican problemas en el interior de las comunidades indígenas. Pero si nosotros no estamos bien “hacia adentro”, pues es muy complicado enfrentar lo de afuera.

Yo he pensado que desde el tiempo que llevo analizando la problemática indígena, mi mirada ha cambiado. Ahora creo que la miro desde una perspectiva diferente: la mirada de una mujer indígena. Desde mi ser complejo, siendo inga, siendo mujer. Aparecen muchas tensiones, ambigüedades internas. Cuando pienso, por ejemplo, en las sikuanis, me digo que en nombre de la cultura no se pueden violar ciertos derechos. Entonces, siento una contradicción muy profunda... , pues como inga pienso: será que estoy cayendo en una mirada “occidental”.

Por ejemplo, cuando veo una niña de doce años ya con hijos, porque ya le llegó el periodo, de forma inmediata pienso que es una niña cuidando otro niño. Psicológicamente se trata de un ser pequeño, dentro de otro ser pequeño.

Estas cosas me inquietan y muchas veces me confunden.

Para los ingas, las mujeres después del parto deben hacer una dieta de cuarenta días. Después del parto, uno debe estar abrigadito, para que no sienta frío. Mi abuela me decía, si usted no se cuida a los cincuenta años, lo va a sentir”. También, por ejemplo, me decía que uno como mujer no debía sentarse en una piedra caliente. Igualmente, decía que durante el periodo no se debía cosechar, ni comer ají.

Todo esto que me contaba mi abuela, lo he recordado en este tiempo en que he trabajado mucho haciendo talleres con mujeres indígenas en muchos lugares del país. Uno ve en los talleres, en los encuentros a las mujeres con bebés de días, y ya están cocinando. También la experiencia en los talleres me ha hecho pensar mucho en los métodos de planificación, a veces veo mujeres con niños de brazos, con otros bebés, y solas... El tema de la planificación es difícil. Yo lo vi durante mucho tiempo como algo de los “blancos”, como una cosa mala, de los colonos. Por ejemplo, la ligadura de trompas.

Pero esto me ha hecho pensar que hay métodos de planificación propios, tradicionales de los pueblos indígenas. Por ejemplo, en algunos pueblos se planifica con plantas. Pero el verdadero tema, es que para mí la planificación va más allá de un método. Se trata de planificar las condiciones del nacimiento de un nuevo ser. Con quién se va a tener ese hijo, se trata de preguntarse si estoy preparada, si tengo las condiciones mínimas, económicas, psicológicas.

He pensado mucho sobre estas cosas durante todo este proceso del Auto 092. Las mujeres me han contado muchas cosas duras, que tengo que sanar. He oído cosas tan duras, tan tristes... , he oído tantas cosas dolorosas, que me siento mal.

Un día hablaba con Leonor Zalabata y le decía: pero cómo tener un hijo en estas condiciones, cuando me he llenado del dolor de tantas mujeres. Me acuerdo, no hace mucho en un taller, de una mujer que tendría unos 32 años. Su rostro, por el dolor, por sus vivencias, parecía el rostro de una mujer de cincuenta años. Tenía nueve hijos y un niño de brazos. El marido acababa de dejarla. No muy lejos de ella estaba sentada otra mujer con un bebé de quince días, recién nacido. Yo pensaba: “pero qué es este atropello, que es esta transgresión”.

Recuerdo recientemente en Nariño, en un diálogo regional sobre el Plan de Desarrollo Departamental. Yo estaba frente a un auditorio de hombres, preocupados por la Ley de Ordenamiento, el cambio climático. Me daba cuenta de que la perspectiva era desde los pueblos, pero no se pensaba en un enfoque diferencial para las mujeres. Yo comencé a contarles las experiencias y les quería hacer caer en cuenta de que estaban generalizando temas indígenas. Entonces, les dije:

“Quiero hablarles por ejemplo de las violaciones a una mujer por parte de veinte hombres. En otro lugar, los paramilitares citaron a sesenta mujeres, se las llevaron, trajeron burros y comenzaron a violar a los burros y a amenazarlas.

Otro caso reciente, en el que picaron a los hombres delante de sus mujeres... y las mujeres me contaban la impotencia que sentían de no haber podido hacer nada. Una tenía un bebé de quince días y le habían echado un ácido terrible. Ella solo pedía tener acceso a la educación y a la salud para sus hijos”.

Otro tema que me preocupa mucho y que ese día les comenté a los compañeros, es que se están adelantando consultas previas a diestra y siniestra con los líderes, pero no se les pregunta a las mujeres, a las niñas a las mayores. La reflexión sobre el territorio debe hacerse con todos, a partir de experiencias de distintas personas de la comunidad, compartiendo experiencias, pidiendo permiso a las mujeres.

Yo les cuento esto para que piensen en el tema, no es por hablar de la mujer del vecino, es hablar de sus mujeres, de sus hijas, de las que están alrededor suyo.

La emergencia del derecho al territorio de los pueblos camëntsá e inga en el caso de la construcción de la variante San Francisco-Mocoa

Indi Iaku Sigindioy Chindoy*

En los años 2012 y 2013 en el Cabildo Indígena Camëntsá e Inga de San Francisco, Putumayo, se realizaron dos diplomados interculturales sobre *derecho, justicia propia y globalización*, con una metodología de “intercambio y encuentro de saberes” entre los miembros de la comunidad que participaron, las autoridades del Cabildo y los profesores de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), de las facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario. El trabajo con la comunidad en el territorio ancestral de los pueblos camëntsá e inga permitió a la EIDI conocer las problemáticas y amenazas que estos enfrentan en el contexto de una nueva emergencia indígena, en especial del derecho al territorio, llevando a realizar ajustes al programa y contenido del diplomado.

La célula de la elaboración de este documento fue mi participación en el desarrollo de los dos diplomados interculturales sobre *derecho, justicia propia y globalización*, centra su análisis en las tensiones que se han presentado frente al reconocimiento y derecho al territorio indígena en los procesos institucionales de desagregación territorial del Estado colombiano, estudiados en el caso de la

* Indígena camëntsá, profesional en Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario, Bogotá (Colombia), especialista en Derecho Público. Correo electrónico: ambiaku@gmail.com

construcción de la variante San Francisco-Mocoa sobre el territorio ancestral de los pueblos camëntsá e inga del Putumayo. Problema que fue identificado en el desarrollo de los contenidos académicos del diplomado y que facilitó los insumos para su compilación y acercamiento con la realidad, enfocándose en las tensiones que existen frente a la concepción del territorio entre las partes en conflicto, así como en los costos en los que incurre cada una de ellas en el proceso.

Analizar este caso es relevante por diversos motivos; el más importante de ellos lo constituye el hecho de que la construcción de la variante tendrá una afectación efectiva y concreta en la vida y cosmovisión de los pueblos indígenas. Con las reflexiones que suscite este texto, se espera contribuir a que en el escenario académico del país se presente una mayor atención a los reclamos territoriales de los indígenas camëntsás e ingas del Putumayo, de modo tal que haya mayor garantía de protección a estas poblaciones.

Con el hito del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural a través de la Constitución Política de 1991, en donde se expresó que es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación,¹ en Colombia inicia un importante proceso de visibilidad de los pueblos indígenas como actores políticos, con un amplio andamiaje de derechos colectivos e individuales. Tal escenario posibilitó que emergieran nuevas demandas y continuara la lucha en defensa del territorio indígena ante las autoridades de orden local y nacional del Estado.

Ante esta coyuntura sociopolítica se dieron una serie de replanteamientos frente a cómo atender las demandas indígenas en los diferentes programas del Estado e incluirlos en los diferentes sectores y programas del Plan Nacional de Desarrollo. Frente a lo anterior, funcionarios estatales, la Iglesia, académicos, ONG, y hasta los propios integrantes indígenas, incidieron y plantearon discusiones constructivas para que la participación de los indígenas en la consolidación de una nación multiétnica y pluricultural fuese real y efectiva. Estas discusiones llevaron a planteamientos legales desde dos ámbitos de acción: las leyes expedidas por el Congreso de la República y la jurisprudencia desarrollada por la Corte Constitucional. En cuanto al ámbito legal, cuyo tránsito ha sido lento, el Estado colombiano mediante la Ley 21 de 1991 ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) de 1989, sobre pueblos indígenas y tribales

¹ Ver artículo 8° de la Constitución Política de 1991.

en países independientes, garantizando con ello un reconocimiento normativo de puntos importantes que permiten el desarrollo de los pueblos indígenas.

Sin embargo, la jurisprudencia de la Corte Constitucional ha reconocido que en el país persiste una constante y contundente violación del derecho al territorio consagrado en los planteamientos normativos, por ejemplo en la Sentencia T-188/1993, sección 1 y en la Sentencia T-601/2011. Ambas, proferidas por la Corte Constitucional de Colombia, analizan las problemáticas generadas por la explotación petrolera, la construcción de unidades militares en territorio indígena, la construcción de megaproyectos de infraestructura, energía y telecomunicación, la construcción de hidroeléctricas o embalses, así como la implantación de proyectos agroindustriales, entre otros, como factores que han propiciado la vulneración de los derechos territoriales indígenas.

La realidad del derecho al territorio para los pueblos indígenas

El reconocimiento jurídico del derecho al territorio indígena, aunque aceptado de manera formal en la Constitución Política de 1991, así como en los tratados internacionales firmados por el Estado colombiano, las leyes que desarrollan estas temáticas y, en general, el conjunto de la normatividad colombiana, es en ocasiones ignorado o limitado en su aplicación práctica, particularmente en los procesos de desagregación territorial que lleva a cabo el Estado mediante proyectos de infraestructura, en los cuales se modifica y altera la concepción del territorio de los pueblos indígenas.

La raíz de esta problemática se encuentra en el hecho de que existe una diferencia en la concepción del territorio para el Estado y para las poblaciones indígenas. En el primer caso, se encuentra que para las instituciones nacionales existe una concepción material del territorio, según la cual se percibe la explotación de recursos minero-energéticos, biológicos, de flora y fauna, etc., como fenómeno sin un impacto espiritual en el territorio, mientras que para los indígenas caméntsás e ingas del Putumayo tal idea es inconcebible.

Tanto el Estado como los pueblos indígenas cuentan con una concepción material del territorio, en el sentido de reconocimiento físico de un espacio, pero solo los segundos cuentan con la concepción simbólica de este, inherente a sus tradiciones ancestrales, su relación con la naturaleza y su visión de la vinculación con el mismo. La tensión entre esa diferencia conceptual sobre el territorio hace que el Estado apele a ciertos fenómenos de desagregación territorial, guiados por el propósito de desarrollar su política fundamentada en la lógica de mercado y

caracterizada por la concepción material del territorio como zona de extracción de materiales para el desarrollo económico.

Por otra parte, es claro que en los pueblos indígenas se tiene una concepción simbólica del territorio, donde la idea de integralidad desde la cosmovisión trasciende la comprensión material y se configura en el escenario para la reproducción de la identidad y la permanencia de los pueblos en armonía con la naturaleza:

El territorio es algo integral al individuo y a la sociedad. No es sólo un factor de producción o un mero receptáculo que ellos han apropiado. Es el espacio de vida y tiene un carácter sagrado y ancestral, en el sentido que ha sido habitado (y construido) por muchas generaciones que han permitido generar una *identidad social* con el mismo, es decir, que el territorio es definitorio de pertenecer a un pueblo [...] el carácter integral implica la inseparabilidad de los recursos que se encuentran en el territorio. (Martínez, 2010: 11)

Frente a ello, el Estado colombiano ha habilitado, mediante la Constitución Política, la posibilidad de reconocer la diversidad de estas concepciones en su seno. El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia procura vislumbrar la existencia de un nuevo sujeto político, que posee sus propias formas de gobierno y justicia, una idea autóctona respecto a su desarrollo, a la forma de relacionarse con el territorio y el medio ambiente y, además, un andamiaje social y económico diferencial, basado en sus usos, costumbres y tradiciones ancestrales.

Así pues, con el ánimo de desarrollar un marco de garantías para los pueblos indígenas, la Constitución Política de 1991 incorporó artículos dedicados al tema de la diversidad étnica del país. Sin embargo, es fundamental reconocer que este cuadro de derechos y garantías solo podrá tener sentido si se reconoce el derecho al territorio de los pueblos indígenas, porque sin este ellos no podrían reproducir su identidad, su cultura, ni tampoco ejercer sus formas de gobierno y justicia tradicional.

Las sentencias T-188/1993, Sección 1 y T-601/2011 de la Corte Constitucional describen un proceso fáctico consistente en una reversión progresiva del reconocimiento jurídico del derecho al territorio, lo cual termina por configurar lo que Houghton denomina como “desagregación territorial”. Es decir, la división material y simbólica de la unidad territorial, la cual para el indígena goza de una unidad compleja que implica varios elementos al mismo tiempo y bajo una misma dimensión (2008: 35).

Toda esta lógica de “desagregación territorial” es la que se pretende implementar a través de la inclusión de los territorios indígenas en proyectos de construcción vial, que en el caso de la variante San Francisco-Mocoa se procesa sin tener en cuenta la perspectiva de los actores sociales directamente afectados.

Territorio ancestral Cacique Carlos Tamoabioy y situación territorial de los camëntsás e ingas

El mayor asentamiento de los pueblos indígenas camëntsás e ingas que habitan en el departamento del Putumayo se localiza en el Valle de Sibundoy. En este lugar, los pueblos indígenas mantienen sus raíces culturales, un territorio y una historia, no ajena a los procesos históricos de la Conquista, Colonia y República, que:

[no es distinta] a la de otros Pueblos indígenas del país que han sentido física y culturalmente el dominio de otra cultura colonizadora sobre el territorio, que marcó un proceso de expropiación de tierras y segregación socio espacial en pequeñas extensiones de tierra en calidad de resguardos, con un marco legal caracterizado históricamente por las contradicciones jurídicas y sociales. (Corporación Indígena, 2010: 20)

Estos pueblos se reconocen como habitantes originarios del “Territorio Ancestral Cacique Carlos Tamoabioy”, en razón del legado de reivindicaciones territoriales del cacique, el cual:

[basado] en su sabiduría y su espíritu visionario luchó por legalizar el territorio que por herencia histórica y ancestral les correspondía a sus hermanos indígenas; es así como en el año de 1.700 se negocian las tierras con la corona española por cuatrocientos patacones, las cuales heredó por testamento a las comunidades Inga y Camentsá del Valle de Sibundoy. (Invias)

En la memoria de los pueblos indígenas camëntsá e inga se concibe al Valle de Sibundoy como su herencia, allí las distintas generaciones han configurado dinámicas de vida que han permitido que en nuestros días exista un pensamiento y una cosmovisión propios de lo que ellos denominan como su *territorio ancestral*, *Carlos Tamoabioy*, el cual estructura la composición espacial y la cosmovisión de los pueblos camëntsá e inga. Los camëntsás y los ingas en el Valle de Sibundoy están organizados en seis cabildos, aunque asentados en su *territorio ancestral*,

disponen formalmente del mismo solo a través de la figura del resguardo. Hoy estos resguardos son el Resguardo Sibundoy, reconocido por el Decreto 1414 de 1956, con una extensión de 3500 hectáreas, el cual es compartido entre los pueblos camëntsá e inga, y el Resguardo Sibundoy Alto, reconocido por medio de la Resolución 173 del 28 de noviembre de 1979, con una extensión de 3252 hectáreas, que se titula al pueblo camëntsá.

El reconocimiento, la demarcación del territorio y la recuperación de las tierras en las últimas tres décadas de fin de siglo y en la actualidad, es una de las banderas de lucha de los camëntsás y de los ingas, desde donde buscan fortalecer y recrear su identidad y cultura como pueblos. Por esta razón, la tenencia de tierra para estos pueblos indígenas en el Putumayo reviste importancia en tanto que es la “fuente de vida para subsistir en torno a una cosmovisión, por tal razón, hablar de tierra es hablar de un origen que reconoce una milenaria ocupación, como primeros poseedores de un territorio ancestral” (Corporación Indígena, 2010: 73). Por lo anterior, los gobernadores indígenas de los cabildos Camëntsá e Inga del Putumayo han elevado reiteradamente al Incoder² solicitudes para que se agilice el saneamiento, la ampliación y legalización del *territorio ancestral*.

Es de destacar que la legislación colombiana, a través de la Ley 160 de 1994, reconoce los derechos de propiedad que se demandaban desde la Colonia por parte de los pueblos indígenas, lo que significó:

Que las Cédulas Reales, Donaciones y Mercedes tendrían toda validez legal de reclamo por parte de las comunidades indígenas en el proceso de creación de un resguardo. A su vez, se reconocieron los derechos que bajo la directriz del Incora se hubiera establecido. (Ruiz, 2006: 1)

Además, cabe mencionar que la definición legal de los resguardos se establece en el artículo 21 del Decreto 2164 de 1995, como:

Una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma

² En este proceso el Instituto Colombiano para el Desarrollo Rural (Incoder) tiene la competencia de legalizar los resguardos indígenas.

amparada por el fuero indígena y sus sistema normativo propio. (Arango y Sánchez, 2004: 163)

El resguardo se configura como una institución especial que se rige en el interior de cada pueblo o comunidad indígena por los usos y costumbres, a través de una organización autónoma o cabildo. Este se encuentra liderado por un gobernador indígena o un cuerpo colegiado de autoridades tradicionales, y tiene como característica el que su territorio es inembargable, inalienable e imprescriptible (Ruiz, 2006: 1). Sin embargo, tal institución está sujeta a las disposiciones normativas que se expidan sobre la materia, como el Decreto 1088 de 1993, que se ocupa de la creación de cabildos y asociaciones indígenas; asimismo, dicta normas relacionadas con el funcionamiento, la protección de los territorios y la asociación de comunidades indígenas para la participación y el fortalecimiento económico, social y cultural.

De este modo, haciendo uso de la legislación colombiana y de los instrumentos internacionales en materia de derechos de los pueblos indígenas, los caméntsás y los ingas vienen gestionando ante las instituciones competentes su derecho concebido en el testamento Carlos Tamoabioy, advirtiendo además al Incoder que se hace necesario "... que desde la dirección Nacional se exija a la Regional Incoder de Putumayo se abstenga de adjudicar tierras en nuestro territorio Carlos Tamoabioy con el argumento de que son 'baldíos'" (Gobernadores, 2011).

Las tensiones en las concepciones en torno al territorio tras la construcción de la variante San Francisco-Mocoa

Como se advirtió en el aparte introductorio, existen algunas tensiones entre los pueblos indígenas y las instituciones del Estado colombiano en torno a la concepción del territorio y la autonomía de la que deben gozar los pueblos indígenas para hacer efectiva su concepción particular del territorio. Es claro que en el caso de la construcción de la variante se ha venido generando un cuadro de tensiones en el marco de las concepciones del territorio y de la autonomía indígena, entre las comunidades que conforman los pueblos y sus líderes indígenas y quienes abogan por la construcción de la vía como medio para profundizar el desarrollo y la integración de la región al circuito económico. Este cuadro de tensiones se manifiesta en una pugna entre los significados alrededor del territorio y la autonomía indígena relacionados con el proyecto.

Este marco de tensiones hace parte esencial de la vida política moderna de los Estados nacionales, pues nace del hecho de que los actores que interactúan frente a un mismo *objeto* pueden ostentar categorías analíticas, principios de elección o procedencias diferentes. Frente a ello, se invoca la necesidad de crear espacios de convergencia o entendimiento que garanticen la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo. Tal idea es tratada por Ángela Uribe, al advertir que:

Dado el carácter heterogéneo de la composición social en las naciones contemporáneas, o en las naciones en las cuales son notorios los efectos de la modernización, los procesos que guían estas relaciones pasan todos por los intentos de hallar formas de integración social. Allí donde ni todos son hombres mayores, blancos e ilustrados, ni todos conviven guiados por la fascinación ante la presencia posible o inminente de un poder extra humano que tiene el control sobre lo natural, la integración social no está dada de antemano, hay que buscarla. (2005: 100)

De esta manera, el mecanismo básico de concertación que permite abordar los conflictos sin exclusiones, para el caso de los pueblos es la consulta previa. Esta herramienta nace como un derecho a la participación en decisiones y medidas que pueden afectar a las comunidades indígenas, en particular relacionadas con la extracción de recursos naturales en sus territorios, según lo plantea el artículo 15 de la Ley 21 de 1991, en desarrollo del artículo 330 de la Constitución Política de 1991. Tal como lo explica Frank Semper, la consulta previa:

[...] se trata del deber del Estado de consultar a los indígenas cuando se adoptan medidas legislativas o administrativas que pudieran afectarlos en forma directa. La *consulta previa* no es un fin en sí mismo, sino que tiene por objeto asegurar la efectividad y la concreción de los derechos fundamentales a la integridad cultural, social y económica de la comunidad indígena y su subsistencia como grupo social. Al mismo tiempo, la *consulta previa* sirve a la concreción o bien maximización de la autonomía indígena. (2006: 14)

Como se observará en el desarrollo de este apartado, las tensiones entre los indígenas y quienes abogan por la construcción de la vía se ven ahondadas por el hecho del no acatamiento y la no utilización de esta herramienta legal, lo que ha

dejado intacta la discusión respecto a si el territorio puede ser concebido como un elemento complejo que trasciende lo material.

Para los indígenas involucrados en esta discusión, el territorio goza de un significado especial, no solo por brindar los medios para la subsistencia propia de los habitantes que lo circundan, sino además porque constituye el soporte en el cual las comunidades tradicionales desarrollan sus identidades y sus visiones del mundo (Herreño, 2004: 25).

Para los servidores públicos del orden nacional existe una concepción del territorio ligada a un espacio físico, susceptible de ser convertido en una herramienta para el desarrollo nacional. Por tal motivo, existe la idea del mejoramiento de la infraestructura como condición *si ne qua non* para garantizar el fortalecimiento de la competitividad nacional, en tanto que permite la consolidación de aquellos corredores viales que soportan los flujos de carga comerciales a nivel interno y externo, y que además posibilita conectar los principales centros de producción y consumo con los puertos marítimos.

Esta concepción del territorio es expuesta por Roberto Ortiz, quien desde su papel como líder municipal de San Francisco fue uno de los impulsores de la construcción de la variante como estrategia de desarrollo económico. Para él, esta “es una parte de la intermodal, un nodo de conexión entre un proyecto más grande que pretende ampliar la conexión del Brasil al Pacífico” (Entrevista a Ortiz, 2013).

Como proyecto, la construcción de la variante San Francisco-Mocoa se implementa y consolida a través de un marco de decisiones de orden internacional, pactadas en el seno de la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA), así como políticas nacionales y programas locales donde se articulan objetivos comunes, desde una visión geoeconómica del territorio, la cual pretende:

Contribuir a la consolidación del Eje Multimodal Andino, de occidente a oriente, desde Tumaco hasta Belén de Pará (Brasil); propiciar una mayor integración de la red de infraestructura de transporte de Colombia con Ecuador y Perú; mejorar la comunicación por vía terrestre del Sur con el centro del País; promover el desarrollo económico y social del sur del país y el norte de Ecuador y Perú; y mejorar el comercio entre los países de América del Sur. (IIRSA, 2005: 1)

En tal sentido, es importante señalar que el proyecto en mención es tan solo uno de los tantos que se vienen desarrollando en todo el país, respondiendo al interés gubernamental de incentivar y contribuir al desarrollo económico sostenible de la región sur de Colombia y a la integración económica de esta región con los países vecinos. En este sentido, la variante no es concebible como plan en sí mismo, sino como un proyecto integrado a un marco de políticas de alcance nacional e internacional, que convoca los objetivos orientados al desarrollo del sector económico y la integración de la infraestructura.

En la descripción del proyecto se da cuenta de que el impacto no solo tiene un efecto directo en los escenarios locales, sino que hace parte de un proceso integrador de decisiones desde el ámbito nacional e internacional, a través, de la Política Integral de Infraestructura Vial y de los proyectos que se desarrollan en el marco de la IIRSA.

Según el líder Roberto Ortiz, este proyecto resolverá el enorme problema de infraestructura que se encuentra en la región, el cual no solo no ha permitido una inclusión efectiva en los mercados económicos nacionales e internacionales, sino que además ha generado múltiples víctimas mortales por los altos riesgos de accidentalidad, muestra de lo cual son las más de 160 personas que murieron en 1991 tras un derrumbe en la vía.

En el mismo sentido parecen guiarse las acciones del Ministerio de Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial (MAVDT), el cual otorgó, mediante la Resolución 2170 del 5 de diciembre de 2008, la licencia ambiental para la construcción de la variante. El tramo que actualmente conecta los municipios de San Francisco y Mocoa, de 78 kilómetros, cuenta con serias restricciones de circulación, altas pendientes, zonas inestables, constante nubosidad y profundos abismos, que lo han convertido en una de las vías de más alta accidentalidad en el país y en un obstáculo para el desarrollo regional (IIRSA, 2005: 4).

Sin embargo, a estas concepciones del territorio manifestadas por las entidades y los servidores del Estado, se enfrentan las nociones de territorio de los pueblos camëntsá e inga, los cuales manifiestan una relación propia del espacio físico natural y el ser camëntsá biyá e inga como el marco de unas complejas relaciones culturales que identifican el uso y manejo del suelo según una amplia cosmovisión mantenida milenariamente. Esta idea es defendida por Mavisoy, quien menciona el carácter de ecosistema que ostenta el territorio entre las comunidades de los pueblos camëntsá e inga:

Los pequeños espacios (jajañ, tjañ, tjá, jachañ) son células del territorio y de vital importancia para la vida del yentšá, a partir de ellos crea una forma especial de interacción dentro de un ecosistema, ambiente o sistema poco reflexionado, pero que está presente tanto en paisaje real como en el imaginario de los habitantes, especialmente de los indígenas. (Corporación Indígena, 2010: 28)

En el mismo sentido se manifestó la líder indígena Carmenza Tez Juajibioy, al decir que se hace evidente una concepción territorial del pueblo camëntsá, asociada a un vínculo profundo con la naturaleza, pues el territorio se vincula a una madre *TSBATSANAMAMA*, de la cual emana la vida. Por ello, el territorio es visto como un elemento integral en el cual confluyen la vida animal y la humana, dada la existencia de una cadena que fundamenta la vida, relacionada con la naturaleza, el agua, el oxígeno, etc. En esta lógica, la vida es un producto determinado y determinante del entorno natural en el que se desenvuelve. Para el pueblo inga, existe un concepto similar asociado a un espacio de integralidad, desde el cual deviene la posibilidad de vida y desarrollo de todo ser viviente *PACHAMAMA*. De acuerdo a lo anterior, es dable decir que para los dos pueblos, el territorio no es un espacio delimitado jurídica o políticamente, al nivel de resguardo por ejemplo, sino que trasciende dichos límites para conectarse con una visión más extensa.

En este sentido, es posible visualizar un marco de tensiones entre estas dos visiones respecto a la naturaleza del territorio. En primera instancia, referente a la naturaleza del territorio, las comunidades indígenas reconocen en este elemento un “ser vivo” que se configura como un receptáculo de la condición misma de indígena, es decir, un elemento consustancial a su existencia. Así, es clara la “declaratoria de los Pueblos Inga, Camëntsá y de todos los Pueblos de la Amazonía Colombiana desde el derecho propio - ley natural del 18 de Julio de 2010”, al advertir que:

El Pueblo Camëntsá Biyá reconoce todo el territorio como *Tsbatsanama*, que significa “Madre Tierra”, protectora, responsable, fiel y testiga de nuestro existir, lugar donde convive y convivieron nuestros antepasados que se denomina Bengbe Wóman Tábanok, que se expresa a la idea de “Nuestro Sagrado Lugar De Origen, Partida Y Llegada” y Ken Luar para expresar “Este Espacio”. Este es nuestro origen somos Camëntsá Yentsang,

Camëntsá Bíyang, que significa “Somos Gente de Aquí Mismo, con Pensamiento y Lengua Propia”, expresando la Identidad Territorial y Cultural Construida en miles de años, en base al Ordenamiento de la Naturaleza y Tsbatsanamama, donde los espíritus de nuestros Mayores nos aconsejan, protegen y guían ... (Jacamanejoy, 2010)

Como mecanismo para resolver la pugna, en 1999 el Ministerio de Ambiente decidió estudiar la posibilidad de analizar el caso de la construcción de la variante, mediante el Auto 017 de 20 de enero de 1999, donde se ordenó a la Subdirección de Licencias Ambientales celebrar una audiencia pública en la ciudad de Mocoa, la cual se realizó sin considerar los mecanismos idóneos para comunicar a los indígenas y sus autoridades este proceso.

A esta audiencia pública fueron invitadas personalidades políticas de la región, así como comunidades campesinas e indígenas, con el objetivo de socializar la necesidad de construir dicho corredor vial. Sin embargo, en este esquema de socialización no se tuvieron en cuenta las particularidades que para estos casos requieren los indígenas. Es decir, que el uso de la figura de audiencia pública no logró incluir la consulta, el consentimiento y el desarrollo informativo relativo a los derechos al territorio.

Un fenómeno que parece paradójico es que se garantice nominalmente el derecho de los pueblos indígenas a autogobernarse, pero al mismo tiempo no se ejecutan los mecanismos de consulta previa que estos tienen como garantía de protección a sus derechos. Así, por ejemplo, solo hasta el Auto 017 de 20 de enero de 1999 se fijaron los términos de referencia para el estudio de impacto ambiental previsto por la construcción de la variante, lo que resalta la necesidad de realizar una consulta previa con los pueblos indígenas de la región, pues el Ministerio del Interior notificó al MAVDT, mediante el Oficio 4587 del 15 de septiembre de 1998, la existencia de tales poblaciones en el área del proyecto.

En el año 2001, como respuesta a la solicitud presentada por el Invias, bajo el número 20827 del 10 de octubre de 2001, Helena María Arcila López, directora general de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior, certificó que en el área de influencia del proyecto vial variante San Francisco-Mocoa existen tres pueblos indígenas: 1) camëntsá e inga, 2) kamentsabyia y 3) Belén del Palmar (Corporación Indígena, 2010: 4).

A pesar de que el Invias recibió con anterioridad las certificaciones de la existencia de pueblos indígenas en la zona, en el año 2002 Honorio Miguel

Henríquez Pinedo, entonces director general de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior, expidió un nuevo certificado donde aclaraba la no existencia de pueblos indígenas que se pudiesen ver afectados por la realización del proyecto.

En este sentido, el 11 de diciembre del ese mismo año, el Ministerio del Interior expidió el certificado 318, del 11 de diciembre de 2002, mediante el cual se resalta que el proyecto no requiere consulta previa a los indígenas, con lo cual se negó su existencia en el territorio y sus derechos ancestrales enmarcados en la normatividad colombiana, entre ellos el derecho a la autonomía y la consulta previa.

En el tema del reconocimiento de sus derechos, según Carmenza, los pueblos caméntsá e inga plantean la necesidad de que las instituciones estatales reconozcan a las comunidades indígenas asentadas en estos territorios. Para ello se amparan en el testamento de Carlos Tamoabioy, según el cual se advierte que el patrimonio que pertenece a las comunidades es todo el Valle de Sibundoy y lo que hoy en día es Aponte Nariño. En relación con ello es importante recordar que:

Los derechos de los pueblos indígenas son diferentes de los derechos de las minorías étnicas en dos aspectos importantes, [...] en primer lugar, debido a que los pueblos indígenas son pueblos nacionales “originales”, sus derechos tienen cierta precedencia histórica y, por esa razón, los derechos colectivos por los que luchan no son concebidos por ellos como derechos que les deben ser otorgados, sino más bien como derechos que siempre habían disfrutado antes de les fuera arrebatados por los conquistadores, colonos [...] En segundo lugar, entre todos los derechos colectivos, el supremo es el derecho a la tierra; [...] en consecuencia, la pluralidad jurídica asume en este caso una configuración geoespacial distinta. (Souza y Villegas, 2004: 204)

La entrevistada reconoce que las instituciones del Estado proyecten la imagen de respeto y garantía a las poblaciones indígenas como estrategia de posicionamiento e interacción con otros Estados u organismos internacionales, mientras que de forma paralela se vulneran el reconocimiento y la protección territorial del área en donde habitan las comunidades, y con ello se conculca la garantía de respeto a los derechos considerados como fundamentales.

Así, antes de la aprobación final del megaproyecto, el Invias solicitó la certificación de presencia de pueblos indígenas. El 11 de septiembre de 2008, mediante el Oficio OFI08- 27386-DAI-1400, el Ministerio del Interior y de Justicia, a

través de la Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rom, ratificó que no se registraban comunidades indígenas y negras en el área del proyecto. Por esta razón, el 19 de noviembre de ese mismo año el Invias, mediante el oficio 4120-E1-132082, radicado del Ministerio del Interior y de Justicia, anexó el Plan de Manejo Ambiental y Social Integrado y Sostenible (PMASIS) de la variante San Francisco-Mocoa, en donde ratificó la ausencia de las poblaciones indígenas y se garantizó el inicio del proyecto.

Los habitantes de las comunidades argumentan que con la construcción de la variante se agudizarán algunos problemas ecológicos que se han venido presentando con la inserción de colonos en el territorio, particularmente los relacionados con espacios estratégicamente importantes para la conservación del equilibrio ambiental.

Como se puede apreciar, existe un margen de tensiones en torno a las concepciones del derecho al territorio y a la autonomía indígena en su manejo. Desde los pueblos indígenas, se ha enfrentado este fenómeno mediante las vías de la legalidad, manifiestas en el uso de tutelas y derechos de petición, así como marchas y mingas por el territorio. Estas tensiones se han manifestado en las perspectivas contrarias que defienden los indígenas y las autoridades civiles respecto a la concepción del territorio como un espacio abstracto o, en contraposición, como un complejo de significados, pero que en todo caso manifiesta disconformidades alrededor de la naturaleza y destinación a la cual debe estar sujeto. Además, las tensiones se han manifestado en el marco de lo que se considera como autonomía indígena, pues este derecho, garantizado por la Constitución Política del 91, no es plenamente reconocido en las decisiones del Estado central, tal como se pudo analizar en el caso de la construcción de la variante.

Para ahondar en el análisis, en el siguiente acápite pasamos de las tensiones entre concepciones, a hacer un enfoque en los costos asumidos por cada una de las partes en la situación en conflicto.

Los costos asumidos por las comunidades indígenas

El llamado de las comunidades indígenas se enfoca en el respeto a sus derechos y la garantía del cumplimiento de las medidas consagradas en el texto constitucional y reconocidas por la normatividad del Estado. En este proceso las comunidades indígenas de los pueblos caméntsá e inga del Putumayo han asumido diversos costos ambientales y sociopolíticos ligados a la construcción de la variante, por

la ausencia del uso de los mecanismos apropiados para concertar las afectaciones sociales y de infraestructura que conciernen a la comunidad y al territorio.

En el memorándum presentado por Isabel Lavadenz Paccieri, Ombudsperson de Proyectos del MICI, relativo al Proyecto de Construcción de la variante San Francisco-Mocoa, Fase 1, se reconoce la posibilidad de traspaso e invasión de tierras indígenas, por la presión indirecta sobre las tierras adyacentes a los baldíos en los que se construirá la variante. También se reconocen fenómenos de impacto en la salud dado el tránsito incremental producido a causa de la variante, o los perjuicios socioeconómicos ligados a la construcción y operación de la variante, en tanto se puede incrementar la competencia y presión sobre las tierras comunitarias por usuarios externos, poniendo en peligro los medios tradicionales de vida locales.

A su vez, reconoce la posible afectación del sistema de autogobierno, pues el no reconocimiento de la posición de ciertos líderes comunitarios ha violado el sistema de toma de decisiones de las comunidades indígenas. Ante la ausencia de la aplicación de los mecanismos que las normas han ideado para paliar estas situaciones, como la aplicación de la consulta previa, se elevan los marcos de incertidumbre, a través de la continuidad del clima de desconfianza en las instituciones del Estado central.

Ello explica, por ejemplo, por qué se han convertido la acción de tutela y la acción popular en herramientas para que los indígenas puedan defender sus derechos y la integridad de sus territorios. De fondo, a través de los mecanismos legales empleados, se busca que en la formulación de proyectos de explotación de recursos naturales, de programas, proyectos de desarrollo e infraestructura, sus intereses sean tenidos en cuenta y se respete el derecho al consentimiento previo, libre e informado.

Aun cuando estas herramientas tienen limitaciones de carácter procedimental, que impiden revisar de fondo las acciones emprendidas, como lo que sucedió con la acción de tutela, los indígenas pueden percibir que sus intereses no son realmente respetados por los actores externos que en estas acciones son abordados. No obstante, en otros casos sí se han constituido en instrumentos que permiten la protección de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas y los grupos étnicos del país.

Los costos asumidos por las instituciones del Estado central

Las instituciones del Estado central, así como las empresas que contratan con este el diseño y la construcción de obras de infraestructura, también enfrentan profundas problemáticas asociadas al aumento de los diversos costos económicos y logísticos en la construcción de la variante, dada la ausencia en la implementación de los mecanismos apropiados para concertar las afectaciones sociales y económicas que conciernen a los indígenas en su territorio.

En el documento Conpes 3609, denominado “Importancia estratégica del proyecto desarrollo vial del sur de Colombia”, se ha definido un marco para el mejoramiento de la infraestructura física, en el conjunto de las estrategias para el fortalecimiento de la competitividad nacional, gracias a la consolidación de aquellos corredores viales que podrán soportar los flujos de carga de comercio exterior, e interior-regional, y que pueden conectar los principales centros de producción y consumo con los puertos marítimos.

Las previsiones mencionadas en el documento establecían que la vía serviría como una alternativa para conectar el tránsito que viene de los países vecinos, a través del puerto terrestre de Ipiales, en la frontera con Ecuador, con el centro del país (Neiva-Bogotá), advirtiendo que se lograría una reducción del tiempo de viaje por la disminución de la longitud en 22,4 kilómetros respecto al trayecto actual (Departamento Nacional de Planeación, 2006: 9), lo cual se traduce en beneficios a los usuarios del transporte, ahorros en costos de operación vehicular y reducción de índices de accidentalidad.

Dado que la construcción de la variante está inmersa en una dinámica regional denominada “Desarrollo vial del sur de Colombia”, el Conpes declaró de importancia estratégica del proyecto en mención, con lo que se garantizaron los recursos que por 796 mil millones de pesos requieren las intervenciones en los corredores Tumaco-Pasto-Mocoa-Puerto Asís y la variante San Francisco-Mocoa (Departamento Nacional de Planeación, 2009: 11).

Sin embargo, las instituciones del Estado y las empresas encargadas de construir la variante han asumido altos costos de transacción, en tanto se alcanzan altas magnitudes de tensión en las que se ha visto comprometido el intercambio armónico entre agentes políticos. Es decir, se han dificultado las relaciones entre los diferentes actores, como los pueblos indígenas, las instituciones del Estado y la sociedad civil, agudizándose así el cuadro de tensiones en el marco de las concepciones del territorio y de la autonomía indígena, por un lado al interior de ellas,

y por otra parte quienes abogan por la construcción de la vía como medio para profundizar el desarrollo y la integración de la región en el circuito económico.

Conclusión

En el texto se señala que el sistema político colombiano muestra serias fallas en la adecuación institucional para atender las demandas de los indígenas, y por ende garantizar el acceso al disfrute de los derechos en su plenitud. Es decir, las instituciones del Estado aún no han establecido lineamientos interculturales serios que permitan comprender las diferencias frente a cómo los pueblos indígenas quieren, bajo su consentimiento previo, libre e informado, participar a la hora de pensar en el desarrollo o en el diseño de políticas que afecten de manera directa e indirecta su vida y cosmovisión.

Las luchas por la autonomía indígena cobran una relevancia particular en tanto dicho fenómeno implica la capacidad para organizar sus formas de vida de acuerdo a sus usos y costumbres, tal como lo expresan los pueblos caméntsá e inga en el marco de la movilización social y de las acciones jurídicas, recursos mediante los cuales se visibilizaron las tensiones y problemáticas que han emergido en el marco de la construcción de la variante en su territorio ancestral, dejando en claro que su lucha y defensa se manifiesta en un diálogo particular, enriquecido por la cosmovisión de vida sobre el significado de la Madre Tierra, que dista mucho de la concepción formal del territorio como la institucionalidad lo comprende, puesto que para estos pueblos indígenas *TSBATSANAMAMA* y *PACHAMAMA* es un ser que tiene vida, y por tanto derechos, dado que está integrado a sus sistemas de vida y tiene un destino común en su espíritu, lo cual propone una compleja relación y deja en claro que esta lucha está ligada a un gran significado de lo sagrado que es el territorio y el respeto que debe haber por este.

Con el proyecto de construcción de la variante San Francisco-Mocoa, se evidencia un alto grado de incertidumbre para los pueblos indígenas, dado que su comprensión y dimensión conceptual no ha sido socializada en una metodología intercultural respetuosa, en el marco de los derechos que se les han reconocido respecto al territorio, la autonomía y el ejercicio del gobierno propio. En este contexto, se comprende que en las lógicas de reconocimiento, la identidad y los valores culturales de los indígenas en el Putumayo responden a las dinámicas de asimilación, sin concebir el elemento sustancial de la diferencia que está reconocido en la Constitución. Además, las relaciones entre los diferentes actores locales, en especial pueblos indígenas y sociedad civil se tensionaron, frente a las

posiciones a favor o en contra del proyecto, acentuándose actos y posiciones discriminatorias, usando propaganda negativa a través de diferentes medios de comunicación, hacia los miembros indígenas que libran una lucha por defender su territorio ancestral y sus derechos, señalando a tal posición como antiprogresista.

Tales señalamientos dejan una serie de reflexiones en torno a la calidad y el estatus de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la zona, pero en especial evidencian que la cuestión indígena ante las autoridades locales del orden gubernamental, requiere con urgencia la revisión de su enfoque, de tal manera que se permita establecer el tratamiento igualitario de los pueblos indígenas, pero en la diferencia de la que gozan y están enriquecidas sus comunidades y que es deber del Estado y la nación proteger.

Bibliografía

- Ansuátegui, Francisco (2002). Introducción. Reflexiones preliminares sobre un problema moral y jurídico: los derechos colectivos. En Francisco Ansuátegui (Ed.), *Una discusión sobre derechos colectivos* (pp. 7-9). Madrid: Debates del Instituto Bartolomé de las Casas.
- Arango, Raúl y Sánchez, Enrique (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). Recuperado de http://www.acnur.org/paginas/?id_pag=5640
- Cárdenas, Mauricio (2007). Introducción. En Mauricio Cárdenas, *Introducción a la economía colombiana* (pp. 1-15) Bogotá: Alfaomega y Fedesarrollo.
- Castillo, Yadira (2012). El rol de la empresa transnacional extractiva de petróleo en la consulta previa con las comunidades indígenas, *Revista de Derecho*, 37, 1-35. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/1105/2450>
- Corporación Indígena Tabanók (2010). *Insumos estudio socioeconómico pueblo camëntsá- inga municipio de San Francisco-Putumayo*.
- Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal (2010). Segunda instancia impugnación contra la sentencia proferida el 29 de septiembre del 2010 por una Sala de Decisión Penal del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Pasto [comunicado de prensa], Bogotá.

- Departamento Nacional de Planeación (2009). *Conpes 3609. Importancia estratégica del proyecto “Desarrollo vial el Sur de Colombia”*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=ICXlbolwnMQ%3D&tabid=907>
- Entrevista a Carmenza Tez Juajibioy, líder indígena y alguacil segunda del Cabildo Caméntsá de Sibundoy, realizada en Sibundoy (Putumayo), 10 de marzo de 2013.
- Entrevista a Roberto Ortiz, líder municipal de San Francisco e impulsor de la construcción de la variante, realizada en San Francisco (Putumayo), 15 de marzo de 2013.
- González, Catherine (2010). Naturaleza política y acciones colectivas de los movimientos sociales, un emblemático caso de movilización indígena, *Universitas Humanística*, 70, 79-100. Recuperado de http://universitas-humanistica.javeriana.edu.co/imagenes/revista/390_04Gonzalez.pdf
- Herreño, Ángel (2004). Evolución política y legal del concepto de territorio ancestral indígena en Colombia, *El Otro Derecho*, 31-32, 1-26. Recuperado de <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr031-32/elotrdr031-32-10.pdf>
- Houghton, Juan (2008). *La tierra contra la muerte*. Medellín: Ediciones Anthropos. Recuperado de http://www.prensarural.org/spip/IMG/pdf/10383_1_La_Tierra_contra_la_muerte.pdf
- Iniciativa para la Integración de Infraestructura Regional Sudamericana (IIRSA) (2005). *La carretera Pasto- Mocoa. Eje multimodal amazonas de la IIRSA*. Recuperado de <http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=h1-1--&x=20155186>
- Jacanamijoy, Clemente (2010). *Declaratoria de los pueblos inga, caméntsá y de todos los pueblos de la Amazonía colombiana desde el derecho propio*. Recuperado de <http://territoriotamoabioy.blogspot.com/2010/07/zachamates-camino-de-vida-de-los.html>
- Martínez, Luis (2010). *Visiones con-partidas del territorio en un mundo dividido. El caso de la visión indígena y la del Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.
- Ministerio del Medio Ambiente, Subdirección de Licencias (1996). *Auto N° 202*. Recuperado de http://www.semana.com/upload/documentos/Doc-2256_2011104.pdf
- Politi, Alessandro (2012). El asunto de las poblaciones indígenas: de geopolítica a políticas geográficas, *Estudios en Seguridad y Defensa*, 7 (2), 32-58. Recuperado

- de http://www.esdegue.edu.co/sites/default/files/revista/seguridad_defensa/edicion_14/Revista_ceeseden_Vol7_No.2.html
- Primer Encuentro Continental de los Pueblos indígenas (1990). *500 años después de resistencia indígena, negra y popular*. Conaie-Ecuadorunari-CDDH [documento electrónico].
- Román, Myriam (2009). Resistencia civil: los indígenas como nuevos sujetos políticos. En *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia* (pp. 175-190). Recuperado de <http://www.observatori.org/documents/myriam.pdf>
- Ruiz, Fabio (2006). *La construcción de la territorialidad para los grupos*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r2/articulo7_r2.htm
- Semper, Frank (2006). Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional, *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano* (Goethe-Universität Frankfurt Senckenberganlage) (pp. 1-18). Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/dconstla/cont/2006.2/pr/pr3.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura y García Villegas, Mauricio (2004). Derecho y democracia: la reforma global de la justicia. En Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García Villegas, *El caleidoscopio de las justicias en Colombia* (pp. 151-204). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Uribe, Ángela (2005). *Petróleo, economía y cultura*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

(Re) construyendo intercambios y (de) construyendo “prácticas coloniales de saber” en el Valle del Sibundoy

Andrés Pardo*
Ángela Santamaría**

Introducción

El homo academicus es un especialista desarticulado, desubicado y totalmente desvinculado de la realidad holística y relacional. El rigor académico se mide por el grado de especialización y la aplicación de un método tan particular que ya no hay comunicabilidad con otros compartimientos del saber.

Esterman, 2014

*Nadie se educa solo. Ni nadie educa a nadie.
Todos nos educamos en comunidad.*
Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

Durante el año 2009, el Congreso Nacional de Bolivia aprobaba la nueva Constitución. A través de este acto el gobierno del primer presidente indígena en la

* Estudiante de las facultades de Ciencia Política y Gobierno y, de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario. Miembro del semillero de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI).

** Investigadora del Centro de Estudios Políticos e Internacionales (CEPI), investigadora del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC), doctora en sociología del École des Hautes Études en Sciences Sociales de París (EHESS). Correo electrónico: santamariaangela@yahoo.fr.

historia del mundo, Evo Morales, se complacía con la consagración de valores relacionados con el género (como la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos). Igualmente, la nueva Carta Política plasmó en siete artículos (del 91 al 97), una definición de la Universidad como una instancia de formación profesional, de producción y divulgación de conocimientos, donde la novedad es la consideración de saberes indígenas y campesinos.

La Universidad Boliviana se consagró constitucionalmente como un espacio social “intracultural”, “intercultural” y “plurilingüe” (Yapu, 2009: 103). Sin embargo, desde las voces del feminismo autónomo, se introducían tensiones entre el reconocimiento de derechos indígenas y la complejidad de las pertenencias identitarias en el interior de las comunidades. En palabras de María Galindo, el acceso a este grupo de derechos no opera de la misma forma para todos los miembros de los pueblos indígenas y/o para otros colectivos:

El MAS enarbola la autoridad de la comunidad indígena. Una comunidad que está vista de forma muy romántica, que supuestamente se articula en un escenario muy horizontal etc. Sin embargo, en esa comunidad ya se ha sufrido un proceso de masculinización, que significa que los hombres han tomado la palabra y el poder sobre las decisiones colectivas, porque el conquistador solo interlocutaba con hombres, y que los y las jóvenes, los y las niñas, y las mujeres, no forman parte decisoria de su supuesto núcleo comunitario. No pueden decidir. Las decisiones van a caer sobre ellas, pero ellas no pueden objetar. En el momento en que una mujer objeta una decisión comunitaria, imagínate, no se va contra la familia como sucede en el mundo urbano, que cuando te quieres divorciar parece que estuvieras rompiéndole el corazón quién sabe a quién, porque estás rompiendo una estructura imaginaria. Ahora imagínate, que además te van a chantajear con el concepto de la comunidad. Te transformas en la práctica en una asocial. Estás destinada y condenada a la muerte civil. Por ejemplo en *Mujeres Creando*, si hay un sector con el cual funcionamos como cómplices, porque no trabajamos ni para ellas ni por ellas, ni hablamos en nombre de ellas, pero sí que las consideramos nuestras cómplices, son las mujeres trabajadoras del hogar. En Bolivia las mujeres trabajadoras del hogar son mujeres 100% indígenas y migrantes del campo. Ahora, no son sólo migrantes del campo, también habría que llamarlas huídas de la comunidad masculina que las despoja del derecho de su propio medio. Hay un ejemplo paradigmático,

y es que los pueblos rurales están llenos de viejos, casi sin mujeres, y por lo tanto, en un empantanamiento social al que nadie le quiere poner nombre. (Entrevista a María Galindo, 2011)

Como lo afirma la activista en su intervención, las discusiones en Bolivia durante los últimos años han introducido preguntas nuevas sobre el rol de las mujeres indígenas, los niños y niñas, y los mayores y mayores. Muy al contrario, en Colombia, en el mismo momento, se proferían los autos 004 y 008, como herramienta de seguimiento de un “estado de cosas inconstitucional”, con respecto al impacto desproporcionado del desplazamiento forzado por la violencia y el riesgo del exterminio físico y cultural de los pueblos indígenas y las comunidades afros (Corte Constitucional de Colombia, Auto 004 de 2009).

Mientras que en otros lugares del mundo como Bolivia y Ecuador, las discusiones sobre el “giro decolonial” y la “despatriarcalización” en la educación son muy fértiles, al igual que el reconocimiento de las universidades indígenas, en Colombia, ante la exacerbación del conflicto armado en la primera década del 2000, la reflexión sobre derechos humanos de los pueblos indígenas sigue siendo muy reducida, pues toda la discusión sigue estando eclipsada por el tema de la defensa territorial y el conflicto interno armado. En palabras del magistrado ponente de los autos:

... el panorama era perfectamente impactante, es impresionante lo que llegó a la Corte, miles de historias de personas individuales, de personas con violaciones profundas de todos sus derechos fundamentales por causa del conflicto armado y por causa del desplazamiento, diciéndome ¡ayúdenme!

De toda la información que llegó, lo más angustiante al principio, eran las historias de los líderes de población desplazada, los líderes afro y los indígenas. Los estaban contramatando, asesinando y persiguiendo de la forma más espeluznante, que no te puedes imaginar, en todo el país. Sin que el gobierno hiciera nada! Mira era mucha información. Era un folder que no me cabía en mi memoria USB de 8 gigas, sólo información sobre violación de los derechos humanos de pueblos indígenas. En total eran 15 gigas de información. Con eso ya te doy una idea, sólo lo que tenía sistematizado. Lo que hay en el expediente de desplazados es una memoria histórica muy fuerte, es una fuente documental que va a hacer muy útil. Porque es un diagnóstico del conflicto y del desplazamiento. Pues en este grupo contactábamos

todo tipo de organizaciones. Tanto del gobierno como organizaciones internacionales, como organizaciones de la población desplazada, de las poblaciones indígenas! Eso era una cosa impactante. Estamos hablando de mujeres, niños, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y adultos mayores. Seis tipos de sujetos de especial protección constitucional coinciden con el grupo de la población desplazada. Las situaciones más graves y más preocupantes de violación de derechos fundamentales. Entonces entre 2006-2007, el énfasis de seguimiento a la superación del “estado de cosas inconstitucional” que se declara en la sentencia T 025 de 2004, que era más a nivel general de la política pública, una cosa más técnica, se volvió muy especializada. Y fue tal la marea de información en esa época, que se pusieron de presente situaciones realmente graves, ante las cuales la Corte tenía que reaccionar”. (Entrevista, Federico Guzmán, magistrado ponente, Corte Constitucional colombiana, Bogotá, 2010)

Cuatro años después, las discusiones sobre los derechos de los pueblos indígenas siguen centrándose en los mismos temas, con la variable de la “transición democrática”.

Teniendo como horizonte posible la reconfiguración del universo educativo en los países de la región, este capítulo busca reflexionar sobre la proliferación de términos y adjetivos que enmarcan la educación de/para/desde los pueblos indígenas: “etno”, “propia”, “inter”, “intra”, “plurilingüe”, “diferencial”, “diversa”, “descolonizadora”.

El grupo de prácticas educativas que buscamos reconstruir ha involucrado profesores, estudiantes indígenas, jóvenes investigadores y miembros del Cabildo Inga-Camentsa de San Silvestre, Valle de Sibundoy, Putumayo. Lo anterior se dio en el marco de la realización de dos “diplomados interculturales” sobre *Derecho, justicia propia y globalización*, durante los años 2012 y 2013, a través de encuentros desarrollados en el mes de diciembre. Contamos con la participación de trece personas, con perfiles muy diversos y complementarios, quienes componen el equipo de trabajo de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario (EIDI). Por parte de las comunidades indígenas participaron en total unas cien personas.

A pesar del enfoque de la Escuela, retomando las palabras de Bourdieu, este proceso introduce varios juegos de oposición y ejercicios de dominación (implícita o explícita) que es necesario enunciar: 1) la relación asimétrica que

de entrada tiende a entablarse entre el personal de la Universidad y los miembros de la comunidad, 2) la jerarquía universitaria entre profesores y jóvenes investigadores indígenas y no indígenas, 3) las formas de autoridad y la diferenciación entre miembros de la comunidad y autoridades indígenas. Por ello, en aras de la reflexividad, después de varios años de funcionamiento en la práctica, queremos explicitar los horizontes hacia los cuales busca caminar nuestro trabajo, para controlar las relaciones de poder enunciadas a través de prácticas de: interculturalidad,¹ interseccionalidad e interdisciplinariedad. El reto de ubicar los cuellos de botella, los obstáculos y paradojas, es fundamental para orientar el proceso hacia una verdadera “intraculturalidad en concreto”.² A este respecto surgen preguntas como las siguientes: ¿Quiénes son los principales actores/trices

¹ El enfoque intercultural cuestiona esta supuesta supraculturalidad y “universalidad” de la vida académica de la gran mayoría de las universidades, revelándola como culturalmente determinada, contextual, históricamente identificable e ideológica. La concepción dominante de la “universidad”, incluso en América Latina y en la mayor parte de la periferia (“Tercer Mundo”), refleja algunos presupuestos culturalmente enraizados en la tradición filosófica y cultural occidental. Entre ellos, Estermann menciona: a) “Saber es poder”. El saber es considerado un *depositum*, una riqueza o un capital intelectual en el poder de unos pocos letrados e iluminados; b) predominio de la analiticidad. Esta pretende llegar al conocimiento del mundo a través de una descomposición real o imaginaria de lo que no se puede o no se debe descomponer. En el caso de la vida, la descomposición (análisis) llega a causar la muerte del organismo descompuesto, sin la posibilidad de ser recompuesto (síntesis); c) compartimentalización del saber. Las universidades han llegado, a través del tiempo, a una compartimentalización del saber cada vez más honda y radical. La ramificación sofisticada de los conocimientos en disciplinas, sub-disciplinas y especializaciones ha producido en el mismo mundo científico una confusión y desentendimiento babilónico alarmante; d) objetividad ideológica. En la gran mayoría de las universidades sigue en pie el ideal de una “objetividad” con pretensión supracultural y universal. Cualquier referencia al punto de vista “subjetivo” del o de la observador/a, investigador/a o docente es vista como una violación de este principio y como una particularización y contextualización de un saber supuestamente “universal”; e) androcentrismo universitario. Si bien es cierto que las universidades se han abierto —en los últimos cincuenta años— a las mujeres, las estructuras jerárquicas, la conceptualización del conocimiento, el procedimiento estándar, los códigos académicos y el lenguaje técnico siguen reflejando una fuerte visión e ideología androcéntrica; f) el fetiche de los títulos académicos. Los títulos académicos que otorgan las universidades sirven de “moneda universal de cambio” —tal como el dólar— para el prestigio y renombre de las personas que los poseen. A través de la “titulación” se crea una oligarquía o élite académica, una suerte de logia que no utiliza sus saberes para el bien de la gran mayoría de la humanidad, sino para su bien y provecho propio; g) desvinculación de la sociedad civil. Muchas universidades siguen siendo “islas” en el mar de las convulsiones sociales, de las luchas indígenas, el deterioro de la naturaleza y la pobreza e injusticia cada vez más pronunciadas. Por eso se hacen cómplices, voluntarios o involuntarios, del *statu quo* y de las élites conservadoras de las sociedades nacionales, traicionando a los sujetos subalternos y marginados, discriminados y eternamente postergados (Estermann, en prensa).

² En este punto retomamos las palabras de Yapu, quien define lo intracultural como la recuperación de saberes ancestrales. La interculturalidad está más relacionada con el diálogo entre saberes diversos, pero para esta sea posible, su condición de posibilidad es la intraculturalidad. Es importante resaltar que los

indígenas y no indígenas que participan en estos procesos? ¿Qué tipo de prácticas intelectuales se desarrollan durante la comunicación intercultural que adopta la forma de “diplomados interculturales”? ¿Cuáles son los principales juegos de oposición y las prácticas educativas que ayudan a controlarlos?

Itinerario del capítulo

En una primera parte, esbozaremos algunas de las características de la política nacional de “etnoeducación” en Colombia. Esta —es importante aclararlo desde ya— se centra en la básica-primaria, a pesar de que retomando las palabras de Furlong y Cartmel, la educación superior es una de las herramientas más importantes para la justicia social (Furlong y Cartmel, 2009). En la segunda parte presentamos el grupo de prácticas educativas que han ido emergiendo y buscan guiar este proyecto educativo. En la parte final, a través de la reconstrucción del proceso del Valle de Sibundoy, presentamos nuestras fortalezas, los principales obstáculos y retos.

Educación para indígenas y aculturación

En muchos casos, la educación aparece como apéndice a los ejes centrales de los movimientos sociales, es la cenicienta que nunca se le reconoce como una parte fundamental de las luchas [...] hacer educación, es hacer política y hacer política es hacer educación.

¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.
Consejo Regional del Cauca (CRIC) (2004)

Según la legislación colombiana, el derecho a la educación en nuestro país tiene una doble connotación. Se trata de un derecho y de un servicio público. Cuando se trata de pueblos indígenas, se trata además de la garantía del derecho a la educación y del derecho a la diversidad étnica y cultural, protegidos constitucionalmente (Convenio 169 de 1989 de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991). El Convenio 169, citado entre paréntesis, compromete a los gobiernos a asumir su desarrollo con la participación de los pueblos, a través de una acción sistemática y coordinada que garantice la educación de estos en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad nacional. Es decir, el Estado debe garantizar un

saberes no son “puros”, por ello dicho ejercicio es complejo y requiere reflexiones no solo intraculturales, sino también interdisciplinarias de largo aliento (Yapu, 2013: 103).

enfoque para los pueblos, pero en un escenario de “interculturalidad con equidad”, retomando los términos de Daniel Mato.

La Constitución Política consagra en sus artículos 7º, 10, 38, 68 y 70 varios derechos asociados, como: la protección de las culturas, la autodeterminación de los pueblos, el uso oficial de las lenguas, la enseñanza bilingüe y una educación respetuosa de la identidad. Estos artículos y el bloque de constitucionalidad que los acompaña, son el resultado de largas y duras luchas durante los años 1960 y 1970, por parte de las comunidades indígenas en el sur del país. Fue en esta época cuando se fundaron las primeras escuelas comunitarias en aquellas comunidades que habían subsistido al proceso de recuperación de tierras. Por lo tanto, estas escuelas iban de la mano de la organización política. En palabras de Roberto Chepe:

Así anduve de jornalero y los patrones eran de Silvia: me iba así con carga y comida con los silvianos. Así pasé el tiempo hasta que se planteó que se iban a reunir en una comunidad, que habían terrajeros, que habían venido unos compañeros de Silvia, este (Julio) Tunubalá, planteó sobre la tierra, desde la época de la conquista, cómo era. Éramos de la tierra plana y que nos hemos ido reduciendo a la montaña, y esas tierras eran propias y que tenemos que unirnos entre campesinos e indígenas. Así estuvimos reuniéndonos casi un año, de un año reunidos llegaron a plantear (para recuperar) una tal finca de Heliodoro Tróchez. Entonces, yo me entré en eso y empezamos a trabajar. En 1975 empezó a llegar el Comité Ejecutivo, eran (Marcos y Jesús) Avirama. Ellos orientaron cómo iban a colaborar, era muy política entonces, que los terratenientes siempre iban a perseguir, que llevaban a la cárcel, pero que la comunidad tenía que seguir trabajando hasta que esa era por largo tiempo. Allí participó hasta Palechor. Sí, Gregorio Palechor, él planteó las luchas de él, como que él estuvo en la Guerra de los Mil Días, se planteaba que tuvieron que luchar. Entonces a mí me gustó y seguí participando, aunque los que más responsabilidad tenían eran los terrajeros. (Roberto Chepe, en CRIC, 2004: 41)

Para comprender el proceso político y cultural en el que se inscribe el proceso de educación intercultural en el Putumayo, son importantes los trabajos sobre el movimiento indígena de sociólogos franceses como Christian Gros e Yvon Le Bot. Estos han mostrado cómo la causa indígena —considerada en

los años sesenta como una problemática marginal y subsidiaria para la Ciencia Política—, a partir de los años noventa se vuelve una cuestión central en la reflexión sobre la democracia y el derecho constitucional. Los autores hablan de un momento de “insurrección y de ruptura” en los años sesenta y setenta, cuando emergen los movimientos indígenas de la región andina. A pesar de la persistencia de prácticas estatales de exclusión, los movimientos se consolidaron en las márgenes del Estado, como lo ilustran las palabras de Roberto Chepe (Le Bot, 1994; Gros, 2000).

Es importante partir del análisis del proceso de producción de la categoría de “etnoeducación”, como forma de control estatal, y su posterior actualización y subversión en los años 1970, en el marco de las luchas territoriales y la emergencia de las organizaciones del Cauca, las cuales comenzarán a hablar de “educación propia”. Con la emergencia y la consolidación de las organizaciones indígenas en los años 1980, el Estado colombiano se ve obligado a reformular su política indigenista, desde la perspectiva de la constitución de un estatuto jurídico especial para los pueblos indígenas.

El Plan Nacional de Rehabilitación (PNR), implementado por Virgilio Barco en 1986, implicó fuertes divisiones en el seno del CRIC. Algunos dirigentes de Guambia se dividieron para fundar el Movimiento de Autoridades del Sur Occidente (AISO) (Cauca, Nariño y Putumayo). Entre ellos estuvo el taita Muelas, quien afirmaba que había que diferenciarse a partir de la legitimidad “tradicional”. Los dirigentes debían ser los responsables del mantenimiento del orden político y social, al igual que de la transmisión del saber “ancestral”. Su reivindicación principal concernía al fortalecimiento del poder de las autoridades indígenas en el nivel local (cabildos, caciques, capitanes, taitas y mamas). En cuanto a la educación “indígena”, el Estado colombiano crea en 1994, en el marco de la implementación de políticas “multiculturales” y “pluriétnicas”, el Programa Nacional de Etnoeducación, que surge en 1984 (con la Resolución 3454, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 del mismo año).

Sin embargo, a pesar de que estos instrumentos buscarán trabajar sobre la no discriminación de las lenguas indígenas, introduciendo conceptos como la autonomía, la educación como participación y el fortalecimiento de la identidad, estos retos solo se podrán operativizar a través del Sistema General de Educación. El sistema educativo nacional no estaba preparado en dicho momento para proponer a las comunidades que ofrecieran planes de “educación propia”

desde sus “planes de vida”. Volvemos de nuevo a la eterna jerga que emerge y se reproduce desde la corrección política, para esconder perversamente el “prejuicio”, el “tabú”: 1) El sistema nacional de educación no sabía/no sabe, ni tiene la capacidad de ofrecer procesos interculturales de educación en los años 1990/ ni en el 2014. 2) Las comunidades indígenas tampoco estaban preparadas para presentar propuestas desde lo “propio”, sin personal, sin espacios de fortalecimiento para hacer frente a la burocracia estatal en el reconocimiento de procesos educativos. Retomando los términos del Ministerio de Educación Nacional, ya para el año 2007:

Quien define la etnoeducación como [...] un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. (Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin), 2007: 267)

Casi veinte años después de la Constitución, el sistema educativo nacional sigue “patinando” en su respuesta, más allá de la institucionalización de categorías como la de “autonomía”, un gran paso en términos discursivos y políticos. ¿En términos reales, qué implica esto para las comunidades? A finales de los años 1990, la educación retorna a las comunidades. A pesar de la subversión del estigma movilizado por “la etnoeducación”, la “educación propia” sigue escondiendo, retomando los términos de A. Quijano y Saavedra, “prácticas de colonialidad del poder, del saber y del ser”, y falta de capacidades del aparato estatal para responder a las necesidades de los pueblos indígenas en términos educativos (2000; 2007):

En la Ley General de Educación el artículo 55 consagra lo siguiente: “El servicio educativo que se ofrece a grupos vulnerables o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos; es una educación ligada al ambiente, al proceso productivo, y al proceso social y cultural de una comunidad, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. (Ley 115 de 1994, Art. 55)

Seguimos advirtiendo la idea de “integración” y de una educación ligada a temas ambientales, producción y temas comunitarios. Lo anterior fue estudiado en profundidad por Sonia Rodríguez en el 2011. En palabras de esta autora:

... en la investigación se tuvo en cuenta la información de las organizaciones indígenas, se entrevistaron líderes indígenas y se realizó trabajo de campo en las mesas de concertación para la educación indígena, para determinar si hubo cambios, o, por el contrario, lo que se produjo fue una modificación del discurso, para seguir fortaleciendo su homogeneización y su integración. Se concluyó que, si bien no es uniforme esta situación al interior del Estado, sigue en marcha un proceso de integración validado paradójicamente por la participación de parte de esta organización en los espacios de concertación. (Rodríguez Reinel, 2011)

En el mismo sentido, la reforma educativa retoma principios y ejes como: 1) la formación y capacitación de profesores indígenas a través de la “profesionalización, nivelación y actualización de docentes”; 2) la investigación-acción participativa, retomando los términos de Fals Borda, para fortalecer la etnoeducación y la organización comunitaria; 3) la adecuación y el diseño curricular, propuestas pedagógicas desde los planes de vida de los pueblos indígenas; 4) producción de materiales educativos pertinentes.

Los distintos principios consagrados en los diferentes instrumentos legales consagran valores como: la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria y la interculturalidad. Igualmente, circulan en los distintos documentos, principios como “flexibilidad, progresividad y solidaridad para adecuar y articular culturalmente los patrones educativos, a los contextos culturales y ambientales en los cuales debe prestarse el servicio” (Ministerio De Educación Nacional (MEN), 2004). Para retomar los conceptos de Le Bot y Van Cott, a pesar de los derechos reconocidos en la Constitución en 1991, veinte años después se ven las consecuencias perversas de ese marco del multiculturalismo legal neoliberal (Le Bot, 1994, 2004; Lee Van Cott, 1994).

La muestra flagrante en el tema educativo, es la “revolución educativa” del 2004, en la que la educación se mercantiliza y se concibe como “servicio”. En lo relacionado con pueblos indígenas, el Estado se obliga a “asistir” en materia educativa a poblaciones vulnerables, “para suprimir las condiciones de inequidad, discriminación o aislamiento en las que viven, y favorecer el reconocimiento de

su diversidad étnica, cultural y social” (MEN, 2004). La realidad desde mediados de la década del 2000 es que la respuesta estatal se limita a los gastos docentes, y se ha dejado de lado la inversión en calidad, ya que impera la razón mercantilista. Como lo afirman Rojas y Castillo, existe un “binarismo” estructural. La política de “etnoeducación” es la cenicienta del Sistema de Educación Nacional. Y este no sabe cómo convertir la calabaza en carroza. En palabras de estos autores:

La condición de marginalidad de la política etnoeducativa en la dicotomía que define el sistema colombiano de educación; por un lado se encuentra el nacional y por el otro, el de las comunidades étnicas, esta división inserta las acciones institucionales de los programas etnoeducativos en las lógicas de funcionamiento del sistema nacional, que son extrañas a las lógicas locales y comunitarias obstaculizando la construcción efectiva de pedagogías propias y diferenciales acordes con las realidades y necesidades de las poblaciones indígenas. (Rojas y Castillo, 2005)

En el decir de Arango y Sánchez, este enfoque permite el fortalecimiento de lo “propio” (2006). Sin embargo, para nosotros se trata de un enfoque desde el modelo mercantilizado de la educación, con algunos matices de “multiculturalidad”. El Estado colombiano, detrás de los eufemismos de “etno”, “educación diferencial”, etc., no está asumiendo la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas. Los retos actuales que deben enfrentar los pueblos, en un contexto de transición democrática, de exacerbación de la explotación de los recursos no renovables y construcción de grandes proyectos de infraestructura, no pueden estar confinados en una educación de tipo “técnico-agropecuaria”, concebida como “servicio”. Además, es importante resaltar que el acceso a la educación superior es limitado, y se requieren procesos de educación superior inter- e intraculturales, relacionados con la diplomacia, el Gobierno nacional, la agenda internacional y la judicialización de la mayoría de sus problemáticas a nivel nacional e internacional, frente a actores económicos transnacionales, entre otros.

Los “diplomados interculturales”

En este contexto, la EIDI comenzó su proyecto educativo a través de la figura de los “diplomados interculturales”. Esta figura, usada por la educación formal como un instrumento para la actualización profesional, tiene varias características

importantes: 1) no exige que el diplomando tenga título universitario, 2) se trata de un proceso educativo temático, pero no disciplinar, lo que ofrece flexibilidad en el momento de la construcción de la malla curricular, 3) posee un valor simbólico para los participantes muy importante, el cual es un gran incentivo para la participación y el cumplimiento de los planes de trabajo.

La escogencia de esta figura ha implicado en algunas ocasiones dificultades, como por ejemplo: 1) es una figura exigente en términos de horarios (exige por lo menos 85 horas presenciales y otras de trabajo “en casa”, hasta completar entre 100 y 120 horas); 2) para las dependencias de educación continuada, es difícil flexibilizar asuntos como: a) las hojas de asistencia, b) las encuestas para controlar la calidad del proceso, c) la cuantificación de las horas cursadas para la entrega del diploma, d) la realización de los diplomados en territorios indígenas. En la Universidad del Rosario, después de un proceso de ya más de cinco años de realización anual del proceso, la Dirección de Extensión y la de Educación Continuada han flexibilizado mucho el proceso. Lo anterior ha hecho que la institución gane en términos de una gestión universitaria más abierta a la diversidad étnica y cultural.

Un proyecto educativo en construcción, deconstrucción y reconstrucción

Este ejercicio reflexivo busca explicitar el enfoque metodológico que hemos venido trabajando. Lo anterior no quiere decir que este sea una “camisa de fuerza” para los profesores y los participantes, quienes tienen total autonomía. Con respecto al concepto de educación y comunicación intercultural, y acerca del diálogo de saberes, existen diversos autores que han hecho aportes para su elaboración y discusión (Lander, citado en Castro-Gómez, 2007; Gros, 2000; A. Rojas, 2011; Restrepo, 2005; Rodríguez y Rojas, 2012; Walsh, 2002, 2004). Para reflexionar sobre esta cuestión, Quijano propone el concepto de “colonialidad del saber”, resalta que dicho intercambio cultural ha sido históricamente marcado por una jerarquización del conocimiento, a través de una epistemología atravesada por el poder colonial (Quijano, 2000). Esta “colonialidad del saber” se encuentra a su vez construida a partir de un proceso de jerarquización y clasificación universal de los conocimientos, señalando unos como verdaderos y otros como inferiores y silenciados (Restrepo, 2011: 20).

Freire y la educación popular

Los distintos profesores se han enfrentado a grupos muy diversos de participantes. Es interesante observar que a pesar de que todos hemos buscado romper la relación y oposición educando-educador, existen enormes dificultades para lograrlo. Retomando las palabras de Paulo Freire, la iniciativa ha buscado ir más allá de la educación “bancaria”, que comprende al educando como “recipiente”, como “depósito” de las narrativas, disertaciones y comunicados (Freire, 2012). Siguiendo el enfoque de la educación popular, hemos buscado pasar de la educación sistemática, a los procesos educativos y al diálogo intercultural, en el que todos nos educamos en comunidad (Freire, 2012). Como puede vislumbrarse, el reto para un grupo de profesores universitarios no es sencillo, al llegar al territorio, bajarse de su cómodo espacio “desde el que educa” y aceptar que se dirige a un encuentro vital, con personas que más que educandos son pares y autoridades espirituales, que tienen mucho que compartir y enseñar. Retomando las palabras de uno de nuestros profesores con más trayectoria:

Es increíble, yo he dictado muchas clases. Ya estoy en pre-retiro, para decirles, todo lo que llevé trabajando. He dictado conferencias en muchos lugares del mundo [...] pero cuando me paro al frente de las comunidades [...] no sé cómo describirlo, pero me da pánico. La responsabilidad es muy grande. (Julio Gaitán, Director del Doctorado en Derecho, Universidad del Rosario, reunión de evaluación, 2013)

De acuerdo con Julio Gaitán, la experiencia de la mayoría de profesores, es de miedo, pues sienten que “sus títulos” en territorio, “no sirven para nada”. Aunque allí se les mide también por sus conocimientos, estos deben ser útiles, pertinentes, adaptados a la realidad, y no un conocimiento teórico y/o programático universalista que no tiene en cuenta a los hombres, mujeres, niños y niñas indígenas. Más que un encuentro con un grupo de estudiantes, es un encuentro con la historia de colonialismo interno de este país, y el reto de en algunos horas, o días, devolverle la dignidad a nuestro oficio, y al encuentro no con un “otro”, sino con un “hermano mayor”³ con el que se está en deuda. Sin embargo,

³ Esta es la expresión utilizada por el pueblo arhuaco para referirse a la sociedad no indígena. En cada encuentro, esta visión de mundo se vuelve un referente pedagógico para llevar el encuentro intercultural con los compañeros de San Silvestre a un ejercicio de intercultural con equidad y dignidad.

el ejercicio es más complejo. Como lo afirman los miembros del Colectivo Mujeres Creando, no es posible “la descolonización sin la despatriarcalización” (Mujeres Creando, 2011).

El modelo freiriano, gracias a los avances de los trabajos de educadoras populares como las mujeres de Pañuelos en Rebeldía y su pedagogía feminista, busca hoy en día responder a una de las recomendaciones hechas por autoras como Gimaraes, Novaes da Silva, Rocha y Pessoa de Carvalho, sobre la necesidad de comprender las consecuencias estructurales y las dinámicas de funcionamiento cuando confluyen dos o más prácticas de dominación, como las sexistas y las racistas. Lo anterior desemboca en una tensión entre experiencias de inclusión/exclusión educacional (Pañuelos en Rebeldía, 2007). Igualmente, existen diferencias en términos de las posiciones sociales ocupadas en el campo social de la comunidad. Por ello, pensamos que los procesos educativos interculturales de la Escuela, deben guiarse por: 1) la deconstrucción de la oposición educador-educando; 2) la consolidación de un modelo pedagógico liberador y la creación de una conciencia crítica; 3) el diálogo como base de todo el proceso; 4) la emergencia de temas generadores (Freire, 2012).

“Educación intercultural con equidad”

De acuerdo con Mato, podríamos decir que este conjunto complejo de las prácticas desarrolladas durante los diplomados, podría constituir “prácticas intelectuales en cultura y poder”. Estas se han desarrollado en territorio indígena, “afuera del ámbito convencionalmente académico” (Mato, 2005: 5). Sin embargo, es importante preguntarse si estas interacciones se han dado a través de políticas y propuestas de “interculturalidad con equidad”, retomando el concepto del movimiento indígena ecuatoriano y otros (Mato, 2011: 3).

Mato resalta que las propuestas de interculturalidad formuladas desde la academia y las agencias gubernamentales suelen olvidar que el origen del uso de este término en América Latina está relacionado con las múltiples experiencias de vida de los pueblos indígenas y afroamericanos, “que han resultado interculturales de hecho y a la fuerza, en particular a raíz de la experiencia colonial y republicana [...] que también expuso a experiencias interculturales a los europeos y sus descendientes” (Mato, 2008: 3). Asimismo, destaca la importancia de diversas experiencias gubernamentales realizadas en los años 1950 en Brasil, Colombia, México y Perú para la sustitución de las creencias propias en salud y educación (Mato, 2008: 3).

No es posible olvidar que este proceso de sustitución de lo propio tuvo lugar en el Valle de Sibundoy, a través de la llegada de los misioneros capuchinos, quienes a partir de 1904 se encargaron de la educación, por “encargo” del Estado. Víctor Daniel Bonilla, en su libro *Siervos de Dios, amos de indios*, describe las atrocidades cometidas por los misioneros capuchinos en estas tierras. Los primeros “maestros” de la región fueron fray Buenaventura de Pupiales y Alfonso de Ager.

Otro ejemplo de esta sorda resistencia se presentó con motivo de la apertura de la primera escuela en Sibundoy Grande: “Esta se abrió con un solo alumno después de muchos anuncios y notificaciones a los padres de familia. Al mes se pudo conquistar al otro. Otro fue cogido en un maizal...”. Igual problema enfrentó el padre Buenaventura de Pupiales en Santiago, en donde solo contó con dos escueleros, “porque los padres escondían a los niños en grandes ollas, sobre los árboles, debajo de las bateas, o vistiéndoles de mujer” y “cuando se veían cogidos lloraban y había que enjugarles las lágrimas con un pedazo de pan...” (Bonilla, 1960: 72).

Después de más de un siglo de un proceso de fuerte colonialismo interno, la población indígena de San Francisco es en su mayoría católica. Los curas que viven actualmente en la comunidad han dado el “giro multicultural”, participando de forma activa, paradójicamente, en el fortalecimiento de las culturas indígenas. Un ejemplo de ello es el *Ritual del Perdón* a finales de febrero y la ceremonia oficiada por el obispo de turno para la posesión de las nuevas autoridades indígenas del Cabildo.

En la actualidad, de manera paradójica, los habitantes del Valle de Sibundoy optan en muchas ocasiones por la oferta de colegios privados de comunidades religiosas. Para muchos de nuestros interlocutores, es en estos establecimientos donde se ofrece la “mejor educación”, aunque existe un instituto bilingüe intercultural gratuito. Este cuenta con una importante infraestructura, formación en lengua nativa y elaboración de artesanías como la talla y el tejido de chaquiras. Sin embargo, muchas de las familias indígenas no envían a sus hijos al instituto, y optan, pensando en el futuro de sus hijos, por la educación privada de comunidades religiosas. En este sentido, a pesar de tener el deseo y la voluntad de fortalecer la cultura, se ve claramente el divorcio que existe entre la educación básica y primaria y lo que un joven indígena requiere para fortalecer la comunidad, y las exigencias impuestas por la educación superior a nivel nacional. El dilema se traslada a las familias, cuando en realidad se trata de un problema de articulación de la política de “etnoeducación” y las políticas en educación superior.

Interseccionalidad para la despatriarcalización

Esta reflexión va de la mano de la necesidad de fortalecer las políticas y acciones afirmativas, a través de acciones educativas con enfoque de interseccionalidad en la educación intercultural. Acciones que permitan la superación de escollos étnico-raciales, pero también trascender los roles de género fijos de dominación (Pratt-Clarke, 2010; Gimaraes, Novaes da Silva, Rocha y Pessoa de Carvalho, 2013; Lorde, 1984). Esta visión ha sido marginalizada por visiones sobre la exclusión de grupos vulnerables de la educación superior, como la feminista, la indigenista o los estudios sobre la raza. Desde los estudios indígenas, el tema de la mujer indígena y la educación superior es muy poco abordado, ya que la mayoría se centran en el estudio de la acción colectiva y los repertorios de las mujeres (Serrano, 2013; Santamaría, 2014). Por ello, los aportes de los análisis bolivianos sobre “despatriarcalización y descolonización” de la educación superior son fundamentales (Salguero, 2013: 24; Salinas, Castro y Zuazo, 2010). En palabras de Salguero:

Descolonizar el concepto de género significa aplicar como categoría de análisis a las relaciones que se dan aquí y ahora entre mujeres y hombres. Por una parte, significa ubicarlo geográfica y culturalmente en las relaciones de poder internacionales, entre un norte rico y neocolonial y un sur empobrecido y neocolonizado, para denunciar que la situación que viven las mujeres en este hemisferio se derivan de las relaciones desiguales entre norte y sur. [...] las relaciones injustas entre hombres y mujeres que verificamos aquí y ahora no son sólo herencia colonial, también se dieron antes, en las culturas originarias; en este sentido, descolonizar el género significa recuperar la memoria larga de las luchas de las mujeres contra un patriarcado y un machismo [...], indígena, popular, con rasgos propios y particulares. (2013: 36)

Este tipo de reflexiones son todavía muy tímidas en los estudios colombianos, puesto que la pertenencia étnica ha prevalecido por sobre la identidad de género. Estas denuncias o enfoques son “mal vistas” por la dirigencia indígena e implican un costo político para las lideresas que trabajen desde este lugar de enunciación. Hasta el momento, se ha resuelto esta problemática desde una retórica de la complementariedad del hombre-mujer indígena, que se distancia cada vez más de las realidades de las mujeres en las comunidades.

Es importante resaltar también que a pesar de los avances constitucionales en el ámbito boliviano, se observa un retroceso en lo relacionado con el reconocimiento de los derechos al matrimonio para las parejas del mismo sexo. El tema de indígenas y pertenencia sexual hoy en día es un tabú para las comunidades indígenas y sus representantes. Durante el proceso de la Escuela, hemos observado fenómenos como el madresolterismo, las infidelidades, la falta de responsabilidad de algunos líderes con sus hijos y mujeres y la violencia intrafamiliar. Igualmente, las autoridades indígenas siguen reduciendo las identidades sexuales en el marco tradicional de lo femenino/masculino y los roles de género. Es por ello que para el 2014-2015 hemos proyectado varias escuelas de mujeres en la Guajira con las mujeres wayúus, las mujeres arhuacas en la Sierra Nevada de Santa Marta y en Risaralda con las mujeres emberá-chamí. Este proceso lo estamos trabajando en alianza con el Barefoot College, quienes tienen una larga trayectoria en la formación de mujeres de muchos lugares del mundo.

Interdisciplinariedad y (des) compartimentalización del conocimiento

Castro-Gómez nos invita a “decolonizar la universidad”, brindando una serie de herramientas para entender el problema de la interculturalidad desde el lente del proyecto modernidad/colonialidad. Para este autor, la crisis de legitimación de la Universidad contemporánea obedece a dos metarrelatos. El primero, un saber científico-técnico que ha guiado el “desarrollo” de la nación. El segundo, una educación pensada para formar “humanistas” encargados de “educar” moralmente al resto de la sociedad (Castro-Gómez, 2007: 80).

Estos metarrelatos han pretendido señalar también una función social del conocimiento, la cual ha consagrado a la Universidad como un lugar privilegiado para la producción del conocimiento. Sin embargo, la Universidad posee también la capacidad de generar nuevos paradigmas de pensamiento y organización que contribuyan al problema señalado por los saberes coloniales. De acuerdo con esto, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo constituyen una propuesta de diálogo transcultural de saberes, para romper con la jerarquización del conocimiento y de la verdad. Para ello, propone el pensamiento transdisciplinario como herramienta para dicho proyecto (Castro-Gómez, 2007: 80). En el mismo sentido, la filosofía intercultural critica cualquier esencialismo o purismo cultural, sosteniendo que todas las culturas humanas son el resultado “de un proceso complejo y largo de “inter-transculturación”.

En palabras de Estermann:

Este término destaca la dialéctica espacial y temporal entre “culturas”: una cultura actual concreta resultado de múltiples procesos de enriquecimiento mutuo entre tradiciones distintas (inter) y de transformaciones históricas (trans) en el seno de una misma cultura. (2013: 215)

Por ello, el proceso de descolonización no implica volver al ideal bucólico y romántico de las culturas en su estado inicial: “no contaminadas”. Se trata de un encuentro para reflexionar sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, teniendo en cuenta que no se trata de dos culturas yuxtapuestas y puras. Se trata de objetos de frontera disciplinar en donde podemos discutir para pensar estrategias de defensa y garantía de los derechos de los pueblos indígenas.

(Re) territorializando la educación intercultural

El proyecto de la EIDI ha buscado centrarse en reflexionar colectivamente sobre el territorio, los actores y escenarios en donde se desarrolla la experiencia con y desde los participantes. Uno de los autores más reconocidos en la región en el tema de los derechos humanos de los pueblos indígenas, Boaventura de Sousa Santos, propone al respecto una “ecología de saberes”. Dicho proceso implica que ningún conocimiento se “enclaustré” en el ámbito académico, por el contrario, debe avanzar en la construcción de nuevos espacios de diálogo y discusión: “el lugar de enunciación de la ecología del conocimiento son todos los lugares donde el conocimiento se convoca a convertirse en una experiencia transformadora”. En este sentido, creemos que una de las fortalezas del proyecto de la EIDI, es que el grupo de profesores de la Universidad se ha desplazado a los territorios indígenas. Históricamente, la relación entre educadores-educandos en el Sibundoy ha estado marcada por las huellas de las misiones evangelizadoras.

Por ello, debemos analizar permanentemente nuestras prácticas, para evitar cualquier “lapsus” evangelizador y conservar nuestra posición de “aliados”. La educación propia se ha venido fortaleciendo a través de las últimas décadas. Sin embargo, la ruptura de la trayectoria escolar se da frente al acceso a la educación superior. Las universidades de la región no trabajan en territorio indígena, tampoco se interesan en acercar sus currículos, sus profesores y su modelo pedagógico a las exigencias y necesidades de una educación intercultural con equidad. Pensamos que es precisamente en estas zonas de tensión entre estas distintas perspectivas y problemáticas que aparecen vetas para pensar procesos emergentes

de reproducción de relaciones de dominación, pero también de rupturas, resquebrajamiento del poder colonial, y para pensar en líneas de acción en el interior de las comunidades indígena/académica, y fuera de ellas.

Perspectivas reflexivas sobre los diplomados interculturales

Abuelito pinta a un lindo viaje a la inmensidad.

Abuelito pinta a un lindo viaje a las estrellas.

Pinta abuelito, pinta mi Taita.

Pinta abuelito, sana, sana, cura mi alma.

Grupo Putumayo

En el proceso del Putumayo participaron miembros de los pueblos inga y camëntsa. Los ingas son un pueblo de habla quechua que, según algunos investigadores, descienden de los incas. Ambos pueblos se sitúan en los municipios de Santiago, San Andrés, Colón (Putumayo), y se deslizan hasta el Cauca, Caquetá y Bogotá (Zambrano, 1985).

Los misioneros capuchinos llegaron en 1900 a la región, cuando el gobierno de Colombia les concedió todo el control de la Amazonia, y eligieron Sibundoy como sede administrativa y espiritual. Su misión era evangelizar a los nativos, para asegurar “los intereses políticos y económicos de la nación”. Durante este periodo, la mayor parte de los bienes transportados por la Cordillera Portechuelo, desde la llanura amazónica y hacia ella, fue llevada a espaldas de los indígenas —reconocidos como “silleros”—, quienes también cargaban a los misioneros, en una imagen tan violenta como la que transcribe Davis, cuando reproduce un sermón pronunciado en Bogotá por el padre capuchino Carrasquilla, quien se queja de los vejámenes de someterse al recorrido a las espaldas de un “indio”: “Recorrer la trocha entre la capital de Nariño y la residencia de los capuchinos en el Putumayo me llevó toda una semana, portado en las espaldas de un indio que se arrastraba en manos y pies sobre aterradores riscos en los bordes de vertiginosos abismos, y descendiendo precipicios como los pintados por Dante en su descenso al infierno” (2013: 201).

Este hermoso lugar era ancestralmente un lugar ceremonial. Fue exactamente sobre él que se construyó la iglesia del pueblo de San Francisco, como lo denuncia Bonilla en su obra (Diario de campo, 2012). Esta, como muchos otros templos e iglesias, se consideran algunos de los monumentos que dejaron los

misioneros católicos, quienes para 1927 habían construido veintinueve iglesias, sesenta y dos escuelas y veintinueve cementerios. Su estrategia de conversión era sin duda muy efectiva, ya que “donde quiera que iban, los capuchinos reunían a los indios en pequeños poblados dominados por una iglesia y una escuela misionera. Arrancaban a los niños de los brazos de sus padres, los separaban por sexo, los vestían con ropa blanca y les prohibían hablar en su propia lengua” (Davis, 2013: 202).

Por ello, para nosotros era simbólico que el primer ejercicio de diplomado intercultural, sobre derecho y gobierno propio, tuviera lugar en diciembre del 2012, en la vereda de San Silvestre, en las instalaciones del centro de reuniones de la vereda, a pocos metros de la iglesia franciscana de la vereda. Allí se dieron cita taitas, el gabinete de gobierno del Cabildo de San Francisco (2012), encabezado por el taita Juan Sigindoy, jóvenes profesionales (en su mayoría mujeres), algunos niños, hijos de los líderes, o niños de la vereda interesados. Uno de los participantes más importantes para la dinámica de las reuniones fue el taita Bonifacio, un mayor de más o menos 85 años, quien era el primero en llegar a las sesiones, después de más de una hora de desplazamiento a pie, y el último en regresar.

Las sesiones se desarrollaron en dos concentraciones con la comunidad, de tres días la primera y de cinco días la segunda. La justificación de este ejercicio radicó principalmente en que a pesar de que existe una oferta importante de formaciones universitarias (presenciales o virtuales) en la ciudad de Pasto, existen restricciones de tipo económico, y en términos de acceso y oportunidades para los estudiantes indígenas que tienen un cargo en la comunidad, o una familia bajo su responsabilidad. Además, ninguna de estas propuestas educativas introduce un enfoque de interculturalidad. Nuestra entrada en el territorio indígena del Valle de Sibundoy fue solicitada por el alguacil mayor Iaku Sigindoy, quien es egresado y profesor de nuestra Universidad en las facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales.

Después del autodiagnóstico realizado por las comunidades en cuestión, se nos solicitó hacer una propuesta para una formación en *derecho y gobierno propio*. Esta debería tener como objetivo la generación de un intercambio de conocimientos sobre el derecho propio y su articulación con la jurisdicción especial indígena, entre profesores de la Universidad y líderes del Gobierno indígena del Cabildo de San Francisco. Realizamos un trabajo colectivo a través de las técnicas de cartografías del cuerpo, del territorio y los árboles genealógicos, en el marco de la articulación del derecho propio y la memoria colectiva.

Diversidad de los participantes

Es ante todo importante tener en cuenta que los colectivos de participantes, de actores que acuden a las sesiones para intercambiar, para compartir, no son homogéneos. Es fundamental entonces que esta reflexión tenga en cuenta que estos procesos formativos no están dirigidos solo a las autoridades y líderes. Los grupos con los que hemos trabajado han estado conformados por mujeres indígenas muy diversas. Algunas muy jóvenes, otras ya mayores. Algunas muy activas en el ámbito de la educación, como docentes, o hasta directoras de escuela. Otras, sabedoras, mamas, más involucradas en la dimensión espiritual. Por todo lo anterior, la cuestión etaria se vuelve fundamental. Algunas participantes son estudiantes de antropología u otras ciencias sociales en las ciudades de Medellín, Pasto o Bogotá. Otras son mujeres jóvenes que no han optado por la educación universitaria, pero desarrollan actividades diversas de liderazgo con el Cabildo o la iglesia.

La segunda experiencia del 2013 se concentró en niñas adolescentes de último grado, algunos docentes y taitas y mamas muy reconocidas por su trabajo en el Valle de Sibundoy. También contamos con la participación de niños varones entre diez y trece años. Las jóvenes y niñas tendían a guardar silencio durante las sesiones. Sin embargo, a la hora de los talleres colectivos y participativos, son ellas quienes se encargan de la organización, la redacción y la exposición de los temas. Sin proponernos, y sin hacer conciencia de ello, muchas de las actividades terminaron reproduciendo una división sexual del trabajo del educando. Es decir, los hombres se encargaban del discurso, de lo público, y las mujeres jóvenes del trabajo “tras bambalinas”.

Las autoridades tradicionales, desde la costumbre, tomaban primero la palabra. Es importante recordar que las jerarquías dentro de las familias están definidas según el sexo y la edad. El rol de la mujer está bien definido, ya que son ellas las encargadas del manejo y cuidado de las parcelas o chagras tradicionales de las casas, sembrando y recogiendo las cosechas de los diferentes alimentos y algunas plantas de uso ritual y curativo. La pregunta que nos asalta es, entonces, cómo contrarrestar esto sin ejercer ningún tipo de violencia simbólica o práctica inspirada en la “colonialidad del poder”.

Construyendo confianza: deconstruyendo una “educación bancaria”

Otro de los puntos en los que hemos comenzado a trabajar es en deconstruir la oposición educadores-educandos/autoridades indígenas-miembros de la

comunidad. El lugar de las reuniones está muy cerca de la casa de los Sigindioy. La cercanía entre el lugar de trabajo y el lugar de descanso nos permitió establecer lazos de confianza y conocer, a través de la vivencia, la forma de vida de los participantes. A diferencia, por ejemplo, de las experiencias de la Sierra Nevada y el Cabildo Muisca, en donde las actividades se han desarrollado en la Casa de la Asamblea en el Pueblito de Nabusímake o en la casa del Cabildo en Bosa. En el Putumayo, el proceso ha sido realmente en el marco de la relación de confianza y el intercambio con las familias indígenas. El hecho de ser recibidos en la casa de la familia Sigindioy nos permitió tener una comunicación muy rica e inolvidable con la familia encargada de la organización.

La señora Rosita, con su hijo Bayron Sigindioy, se encargaron de toda la parte logística del diplomado. El grupo de la Universidad, en cada proceso, “invadió” literalmente su casa. Y ha sido ella misma, con una de sus parientes, quien se ha encargado de la alimentación. Las comidas son muy importantes en estos encuentros, pues a través de las recetas, quienes visitamos conocemos la cultura culinaria de los pueblos indígenas. Hemos visto a la señora Rosita pasar noches enteras preparando mote para el día de la entrega de los diplomas. También hemos asistido a la preparación tradicional del cuí, la chicha, las hojaldras, las gallinas criollas y las deliciosas frijoladas.

La mayoría de los ingredientes vienen de las chagras de la vereda. El intercambio comienza desde el fogón. Los profesores llegamos con unas galletas Cafeto de Pasto y unas bolsas de café Juan Valdez, el favorito de la dueña de casa. Y la familia nos recibe en la cocina, al lado del fogón de leña, con una rica aromática, los niños de la casa y los pollos, gallinas y perros de la finca. Ese intercambio con el taita Juan y la señora Rosita es un preámbulo único para conocer la coyuntura de la vereda, del Cabildo, e ir ajustando los contenidos que cada uno trae en la cabeza a la realidad del Valle de Sibundoy.

Intensificación del trabajo en los territorios

El primer proceso que realizamos nos permitió hacer parte de uno de los rituales más importantes para los pueblos del Valle de Sibundoy: el Ritual del Perdón, que se celebra a finales de febrero. Este representa el año nuevo. Los procesos de los diplomados suelen darse a final del año académico, para realizar los grados en el año nuevo indígena. La sesión de clausura se hizo con una sesión final de derecho constitucional dirigida por el profesor Julio Gaitán. Para dicha ocasión, la sesión y la entrega de diplomas se hizo en la casa del Cabildo de San

Francisco, con la participación de todas las autoridades, los mayores y la mama Aura, quien recibió un reconocimiento especial como mujer indígena, lideresa política y espiritual. Este es para los participantes un momento muy solemne y simbólico, en el que reciben los diplomas de mano de sus autoridades y de parte de los profesores de la Universidad del Rosario. Hombres, mujeres y niños lucen sus vestidos tradicionales y muchas personas están acompañadas de sus familias.

El taita es el líder de la comunidad, ya que posee, ejerce y transmite conocimientos sobre la curación de enfermedades, así como acerca de la práctica de los rituales, la reproducción de los mitos y símbolos, la consejería individual y comunitaria y el sentido de la vida, el amor y la justicia. Por ello, su presencia es fundamental durante el desarrollo de los diplomados y, por supuesto, en su clausura. En este punto nos parecen fundamentales las propuestas de Estermann, quien nos invita a:

... apuntar a un pluralismo epistemológico y metodológico, para superar el reduccionismo de la Academia dominante. Esto significa construir y plantear epistemologías y metodologías contextuales (indígenas) que están en sintonía con los saberes ancestrales marginalizados. Puede significar la introducción de elementos orales, testimoniales, iconográficos, pero sobre todo simbólicos, ceremoniales, rituales y religiosos como recursos de un saber alternativo contextual con pretensión universal (o *interversal*). (Estermann, en prensa)

Autoridades y formas de organización política y cultural

El Cabildo es la institución política por excelencia. Se presenta como una institución social de integración, participación y prácticas de justicia y derecho propio, donde acuden todos los miembros activos de la comunidad. Funciona bajo un orden jerárquico, cuya cabeza es el gobernador, quien a su vez es el jefe máximo y representante de su pueblo en diversos estadios de congregación, deliberación y consenso.

El gobernador es el encargado de coordinar acciones, gestionar trámites y formular proyectos en el interior de las respectivas comunidades. Sus obligaciones son: asistir a las reuniones, solucionar conflictos e impartir sanciones y castigos a los miembros de la comunidad. Le sigue un alcalde mayor, cuya función principal

es la de reemplazar al gobernador en sus inasistencias a cualquiera de las reuniones o eventos que se programen; un secretario general, encargado de recoger las actas que resulten de cualquier evento que reúna a la mayoría del Cabildo; y un grupo de alguaciles, agrupados bajo la potestad del alguacil mayor, quienes se encargan de organizar el trabajo comunitario e impartir justicia —casi siempre castigos físicos, relacionados con el uso del látigo, aunque no siempre es así— a los infractores (Pueblocamentsa.org, 2010).

En la actualidad, los pueblos inga y camëntsa están representados políticamente en un frente común de cuatro cabildos, a saber: Santiago, San Francisco, Colón y Bogotá. En el interior de estos espacios, se discuten temas relacionados con el uso de la tierra, la defensa de la comunidad y la postura de esta ante las diferentes coyunturas políticas, económicas y sociales.

Retomando las palabras de Estermann, hay que introducir epistemologías y procedimientos ginófilos (femeninos) para contrarrestar el androcentrismo, vigente incluso en proyectos interculturales y alternativos. Por lo tanto, hay que promover valores femeninos o “*muliertudes*” (en vez de “virtudes”),⁴ tales como el cuidado, la compasión, la solidaridad, la empatía, la sensibilidad holística y orgánica, la concepción cíclica y la simbiosis con los procesos naturales (Estermann, en prensa).

Falta de oportunidades (...) para acceder a la educación superior

Durante el desarrollo del proceso identificamos cómo en estos pueblos se cuenta con un importante número de profesionales; sin embargo, muy pocos, o ninguno, retornan a la comunidad. Se quedan después de sus estudios en las ciudades, las cuales les ofrecen ofertas laborales que no tienen en el Valle de Sibundoy. Este fenómeno está relacionado con el hecho de que la educación superior responde a los imperativos económicos globales sobre competitividad tecnológica, competitividad, empleabilidad, emprendimiento, cambios científicos

⁴ Los presupuestos éticos de la filosofía occidental dominante son fuertemente andro- y antropocéntricos. El mismo concepto de las “virtudes” éticas se refiere etimológica y genéticamente a la virilidad masculina (*vir* es el varón), con la consecuencia de que las “muliertudes” (para no usar el término contradictorio “virtudes femeninas”) como la solidaridad, la compasión, la sensibilidad, el cuidado y la corresponsabilidad prácticamente no tenían impacto en las éticas de Occidente.

y económicos, y en menor medida, inclusión social y construcción de la ciudadanía (Osborne, 2003: 6).

Este es uno de los principales obstáculos que deben enfrentar las autoridades y los docentes de las comunidades, cómo retener y/o atraer aquel capital intelectual que se va de las comunidades, a través de la fuga de cerebros de los profesionales indígenas. Sin embargo, la otra cara del problema son las políticas de las universidades y del Gobierno, quienes se encargan de interponer obstáculos para que los estudiantes indígenas, y en general los miembros de colectivos populares, no tengan acceso, permanencia y egreso de la educación superior. Lo anterior ha sido muy trabajado por Bourdieu en sus análisis sobre la reproducción social (Bourdieu, 1977).

La educación superior en Colombia sigue siendo un medio de movilidad social reservado a muy pocos. En palabras de Estermann, “habrá que fomentar formas de enseñanza y aprendizaje basadas en métodos colectivos de la construcción del conocimiento, como el inter-aprendizaje, la inter-docencia y formas elaboradas por la educación popular. El ‘universo’ científico y epistémico ya no es lo que es considerado el ‘saber universal’ —que en realidad es un saber occidental—, sino el saber autóctono, vivencial, pragmático y contextualizado” (Estermann, en prensa).

Fortalezas y desafíos...

Después de la realización de los dos diplomados interculturales en territorio inga y camentsa, observamos cómo a pesar del rechazo desde el discurso de la educación “propia”, a establecer alianzas y redes con actores de la educación superior, es una necesidad para las comunidades tener acceso a conocimientos universitarios sobre diversos temas que no se tratan en el marco de la formación comunitaria. El poder complementar su formación comunitaria con una formación universitaria, es vital para la defensa de sus derechos. Este es el fundamento de nuestro trabajo: compartir y dialogar con las comunidades indígenas locales, desde el pensamiento crítico sobre las problemáticas que las aquejan. En estos procesos el encuentro se da, por un lado, entre individuos formados en el sistema educativo nacional, y en la mayoría de los casos con formaciones de posgrado en el exterior, y los miembros de comunidades indígenas que estén interesados en un diálogo de saberes con nosotros. Pensamos que estos encuentros son importantes, puesto que solo a través del intercambio de conocimientos ancestrales y

universitarios, se pueden construir prácticas educativas desde la interculturalidad, la interdisciplinariedad y la interseccionalidad.

Si bien es cierto que las universidades privadas forman principalmente a profesionales para trabajar en el sector privado, en el Gobierno y en el sector económico, es por eso mismo que las comunidades, al conocer esas racionalidades, dichos conocimientos técnicos, tienen más elementos desde lo local para hacer frente a sus problemáticas. Pensamos que entre las funciones de la Universidad, una de las más importantes es contribuir a la justicia social y aumentar la participación ciudadana. Este es otro de los fundamentos de nuestro proyecto.

Es muy importante resaltar que en las últimas décadas han surgido varias experiencias de educación superior propia en Colombia. Lo anterior ha implicado un sistema binario en la educación superior colombiana. Un sistema diferenciado. El peligro de la diferenciación de la educación es, desde nuestro punto de vista, su estratificación, y una diferenciación desde los horizontes sociales posibles. Es decir, esta práctica intelectual reproduce inconscientemente, desde el *habitus academicus*, lo que cabría denominar la división racial del trabajo intelectual: el “saber universal de la ciencia”/ los saberes étnicos locales (Mato, 2008: 3). Por todo lo anterior, pensamos que es necesario analizar y reflexionar desde casos concretos como este, los límites y las posibilidades del diálogo de saberes en un país atravesado por el racismo, la pobreza estructural y el conflicto armado interno.

Bibliografía

- Estermann, Josef (2013). “La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora”. En Antonio Teodoro, Christian Mendizábal, Filipa Lourenco y Miriam Villegas (Ed.), *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Estermann, Josef (s/f). “Hacia una interversidad de saberes. Universidad e Interculturalidad”. En prensa.
- Mandepora, Marcia (2013). “Reflexión lingüística en la universidad indígena guaraní y pueblos de tierras bajas ‘Apiaguaiki Tupa’”. En Antonio Teodoro, Christian Mendizábal, Filipa Lourenco y Miriam Villegas (Ed.), *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Rodríguez Reinel, Sonia Mercedes (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991* (tesis de Maestría en Antropología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Saavedra, José Luis (2007) (Comp.) (s/f). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB.
- Salguero, Elizabeth (2013). “Políticas de interculturalidad, descolonización y despatriarcalización del proceso de cambio”. En Antonio Teodoro, Christian Mendizábal, Filipa Lourenco y Miriam Villegas (Ed.), *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Yapu, Mario (2013). “Transformación del Estado y desafíos de la interculturalidad en educación superior. ¿Dónde está la descolonización?”. En Antonio Teodoro, Christian Mendizábal, Filipa Lourenco y Miriam Villegas (Ed.), *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

**PERSPECTIVAS
PARA LA ESCUELA INTERCULTURAL
DE DIPLOMACIA INDÍGENA**

Y su nombre significa: ¡tierra fértil!

Dunen Kaneybia Muelas*

Introducción

En estos días, al hacer cualquier acción, intento responder si de alguna manera va a ayudar a solucionar tanto problema en este planeta, en el país, en mi comunidad. Sin embargo, con la aparición de varias respuestas me he dado cuenta de que las acciones no siempre se corresponden con algo “útil”, pero que de cualquier forma pueden aportar ya sea para bien, o para mal. En este caso, mi acción es escribir sobre las mujeres indígenas, para dar a conocer qué pasa con nosotras en diferentes espacios. Y para eso voy contar mi historia, la de Dunen, y sobre la familia en la que nací, para no “hablar mal” de otros, porque cuando “Pedro habla mal de Pablo, habla más mal de Pedro que de Pablo”.¹ La primera parte, es el detrás de cámaras de Dunen. En la segunda parte revelaré desde qué lugar estoy enunciando mi discurso.

Luz Elena Izquierdo: mi mamá

Ella recuerda con insistencia que a mi abuelo no le parecía apropiado que las mujeres estudiarán. “¿Para qué? Ya conseguirán su marido y hasta ahí habrá llegado el esfuerzo”, insiste mi madre, cada vez que me regaña por diferentes circunstancias. Me recuerda el enorme esfuerzo que siente haber hecho para estudiar en la universidad. Y la entiendo, fue una de las primeras profesionales indígenas en el país. Y es mujer. Estudió enfermería superior en la Universidad

* Joven mujer indígena de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, estudiante de Jurisprudencia en la Universidad del Rosario.

¹ Sabiduría popular.

Javeriana, durante seis años (1977-1983). En ese momento tuvo tres embarazos: el primero terminó en aborto. El segundo, mi hermana Ati, y el tercero, “el hombre de la casa”, Norey. Después de estar en unión libre y vivir algunos años en Mitú, Vaupés, y en contra de las palabras de mi abuela: “¿Quién la va a querer con dos hijos?”, ella decidió separarse y seguir estudiando una maestría en Bogotá, financiada por el Hospital de Mitú. La modalidad es llamada “estudios en comisión”. En esa etapa me hice posible, con el encuentro de Luz Elena, del pueblo indígena arhuaco, y Juan, del pueblo indígena misak.² Entre uno y otro coqueteo, una relación amorosa en vísperas de la Constituyente de 1991.

*

* *

Soy nieta de María Antonia Trochez y María Auxiliadora Torres

Me referiré a mi abuela María Antonia como Mamashuya. Ella me “llamaba la atención” porque cuando pelaba papas, le quitaba además de la cáscara, parte de lo que íbamos a echar a la sopa. Ella está en mi mente, desde que fue a visitar a Juan en Jeurwa.³ Mi edad era de cinco años, aproximadamente. Él siempre hablaba de ella, una mujer de la tierra. Tuve la oportunidad de compartir con ella cuando viví en el Cauca y pasábamos con mi papá a Mondomo, cerca de Santander de Quilichao. Ella vive allí, en una vereda que se llama Aguas Blancas. Hace algún tiempo invité a unas personas. Para llegar, la mejor indicación es preguntar por la finca de los Muelas, ahí ya todos saben de qué lugar les están hablando, recuerdan al esposo de ella, al constituyente Lorenzo Muelas, mi abuelo.

Mamashuya madruga a hacer arepas de maíz para el desayuno, también a ordeñar las vacas. En las tardes, cuando no se está en cosecha de café, descansa en el telar, tejiendo ruanas y anakos.⁴ Ha estado a cargo de la finca desde hace mucho tiempo. Durante el corto tiempo que viví allí, ella sostenía la finca vendiendo gajos de plátanos en el mercado que se hacen los domingos en Santander de Quilichao. Con eso se compra la remesa de la semana, y así sucesivamente durante el año. En época de café con mi prima Kathe, pequeñas, lavábamos el

² Conocidos también como misak.

³ Jeurwa, es el templo del agua. Esta región hace parte del Resguardo Arhuaco, a este lugar pertenece toda mi familia materna.

⁴ Un anako es parte del vestido tradicional misak, es la falda que utilizamos las mujeres.

café. Yo lo hacía mal. Ella, por el contrario, tenía mejor técnica. Con mi abuela viven mi tía Marta y mi prima Kathe. Se han cuidado las tres.

Mi abuela materna es María Auxiliadora Torres, la abuela Mita. El primer recuerdo que tengo de ella, es que me daba para tomar leche cuajada con azúcar. A mi mamá no le gustaba porque desde ese entonces estábamos en la introducción de nuevos hábitos alimenticios y el “boicot” contra la gaseosa. ¿Por qué? Ni la región más lejana de la Sierra Nevada de Santa Marta se escapa de tomar gaseosa, pero esa era la única forma por la que yo podría tomar leche cuajada en ese entonces.

La abuela Mita se casó muy joven, fue la primera esposa con la que contrajo matrimonio el abuelo Jesús, sin contar sus posteriores uniones sentimentales. La abuela confiesa en sus historias que antes de ser pedida por mi abuelo a sus padres, le gustaba otro hombre. A pesar de eso, terminó en matrimonio con el abuelo. Mi abuela tenía una única hermana, es decir, solo dos hijas en esa familia. Quiero explicar que fue algo complicado para mis bisabuelos, porque no había quién pudiera administrar la herencia de la familia, son solo dos mujeres. Es decir, quién se vaya a matrimoniar con ellas pasa a ser el administrador de la herencia. En el caso de la abuela Mita, ella cuenta que mi abuelo fue quien administro su parte de la herencia, que correspondía a la mitad de todo lo que tenían los bisabuelos.



Esta foto es del matrimonio de la abuela Mita y el abuelo Jesús, deja claro la influencia de la misión capuchina en la familia. Fuente: Archivo familiar.⁵

⁵ Para entender más sobre este proceso en el pueblo arhuaco, revisar: Rodríguez, Rojas y Santamaría (Eds.) (2011). *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, participación y derecho*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Tengo mis primeros recuerdos en Jeurwa, allí vivía con Ati, Norey, Juan y Luz Elena, en una casa que estaba en construcción. Mi papá decía que era la parte de la herencia que le habían dado a mi mamá, que la tierra le pertenecía a la abuela Mita, era de sus padres. A propósito, a la bisabuela Flora, la conocí y ahora me da orgullo saber que sí, pero en su momento me daba miedo. Era una anciana de cabello blanco y largo, sus uñas también, estaba en el cuarto de atrás de la casa mi abuela, sentada sobre un cuero de oveja, me pregunto todavía por qué siempre estaba sola.

Yo asistí a la escuela rural de Jeurwa, todos los días con mi prima Keiwin. No podía cruzar un arroyo, porque para eso tenía que saltar sobre unas piedras, y era frecuente, por no decir diario, que me mojaba los zapatos y así llegaba y estaba durante el día en la escuela. En ese momento creo que tenía seis años. Al tiempo, los viajes de Luz Elena y Juan a Valledupar⁶ comenzaron a ser más frecuentes. Me dejaban a cargo de mi tía Alcira. Muy pronto supe que teníamos que mudarnos a Valledupar, desde ahí son pocos los recuerdos que tengo de Norey y Ati. Ya grande, me enteré que Norey se había ido porque un día mi papá le pegó, y Ati le dijo a Juan que “no era su papá, para que le estuviera pegando”. Ella decidió llamar a su papá en Mitú y Norey viajó a vivir con él al Vaupés. Por su lado, Ati ya había terminado el bachillerato, tenía que continuar estudiando y viajó a Bogotá. La tía Aurora la hospedó en su casa.

Las primeras imágenes que tengo en mi cabeza de Valledupar son de antes de vivir allá. Era tan montuna que no me gustaban las papas Margarita, porque un día que me subí en un “carro de la vía”⁷ me comí unas y me dieron ganas de vomitar. Tuvo que pasar mucho tiempo para que me volvieran a gustar. Recién me mude a Valledupar, mi madrina Pastora nos recibía en su casa. Lo único bueno que hasta ahora había visto era la televisión. Recuerdo el calor infernal de Valledupar, que aún no ha cambiado para nada. Luego vivimos en arriendo. Mi mamá estaba cada vez más ocupada, el trabajo en la recién nacida empresa Dusakawi limitó nuestro tiempo juntas (madre-hija). Con quien compartí más fue con Juan, que se daba el trabajo de llevarme al colegio, sacarme a pasear, hacer las tareas. La experiencia en el colegio también la recuerdo mucho, ¡claro! recuerdo la cara de los niños diciendo: “la india, la india”, y se llevaban la mano

⁶ Valledupar es la ciudad cercana a Jeurwa.

⁷ Así son llamados los carros —transporte público— que viajan de Valledupar a Pueblo Bello, o también de Pueblo Bello a Nabusimake y Jeurwa.

a la boca y salía un sonido que no entendía. Yo me preguntaba: ¿que intentan hacer? Cuando vi más televisión, me di cuenta de que era propio de los indígenas en caricaturas que hicieran eso, entonces, como yo era una india, tenía que hacer lo mismo.

Tuve que cambiar de colegio. No sé por qué razón siento que ese tiempo pasó tan rápido, tanto que no puedo ubicar bien los hechos. Por un lado, un día mi papá se va de la casa con el hermano, rumbo al Cauca. Se despide de mí y yo sabía que no iba a volver. Por otro lado, mi mamá diciéndome que tenía que irme a vivir al Cauca con mi papá, no me dio mayor explicación. Igual, tiempo después me entere que, primero, mi papá se había separado de mi mamá porque no se entendieron. Segundo, mi mamá fue amenazada por los paramilitares, y tenía que decidir si pagar una vacuna o irse y renunciar a la empresa en la que trabajaba, porque la iban a matar.

Pues sí, la ausencia de mi mamá en mis primeros recuerdos se debe a que mientras vivíamos en Jeurwa, ella era promotora de salud, con el tiempo y con la gavilla de activistas arhuacos crearon la empresa de salud indígena Dusakawi. Por supuesto, la gestión administrativa requiere que se haga presencia en Valledupar, que es el centro administrativo. Si mal no recuerdo, era la primera vez que sucedía esto en la historia de Colombia. Estamos hablando de que por primera vez los indígenas administraban sus propios recursos en salud, un logro posterior a la Constitución de 1991.

— Papá cómpreme esto. — ¡Cuando venda arto vino!

Eso decía mi papá cada vez que íbamos caminando por la calle principal de Silvia y yo me antojaba de algo. En ese entonces él hacía vino, se llamaba *Amzajicha* y el eslogan era “zumos de la tierra, retorno a la vida”. Lo especial de este vino era que él lo hacía de plantas medicinales como coca y romero. Luego llegábamos a la casa de Clara, la esposa de mi papá, allí viví con la familia Yotengo. Aprendí a lavar, a cocinar arroz y hornear pan. También cuidaba a mi hermanita Piune, mi papá nos llevaba a la casa de Mamashuya los fines de semana para que aprendiéramos a hablar misak. El primer tambalguari⁸ que tuve fue en ese momento cuando me puse el anako.⁹

⁸ Es el sombrero tradicional misak, representa el pensamiento del pueblo misak en todas sus dimensiones.

⁹ El anako es parte del vestido tradicional misak.

Juan siempre fue insistente en que debíamos ser misak, por eso nos llevaba a sembrar y nos enseñaba las variedades de quinua y papas, recuerdo que era en Pishutarao, a las afueras de Silvia, tierra que le pertenece a Mamashuya, pero que por vivir en Mondomo no la podía asistir. Mi papá tenía un cultivo de quinua, me enseñaba cómo después de cosechada, se limpiaba el grano para que sirviera en la cocina. También decía que los misak somos hijos del agua y cómo podíamos sembrar el agua.

El préstamo de mi papá en el banco para sacar adelante el sueño del Amzajicha, intentó ser materializado con la hipoteca de la finca de Mamashuya. Nunca pude odiar tanto a los bancos y querer ser millonaria como esa vez. No sé qué fallo, el hecho es que mi papá se colgó en las cuotas, no podía vender el vino como creía, los bancos presionaban y el temor de él por perder lo único que le había quedado a mi abuela, después de tantos años de trabajo... Lo entiendo. En ese momento estudiaba quinto de primaria en la escuela San Pedro, recuerdo el nombre de la profesora: Débora, también recuerdo las comidas.

En la tierra donde nace el sol, Nabusímake

Un día cuando estábamos en Valledupar, llegando de un viaje por la Guajira con Ati, ella le sugiere a mi mamá que yo debía estudiar en el CIED,¹⁰ allí podría terminar de tener la formación “cultural” que no había tenido. Me desperté, me sentía sola y con un poco de tristeza. Mi mamá me hacía falta. Al día siguiente ya iniciaba clases, sexto de bachillerato en el CIED. Al menos iba a entrar con Pako, mi primo contemporáneo. Fue en Nabusímake, con ayuda de mi tía Ibeth y Diana¹¹ que aprendí a tejer mochilas, la primera de fique, la siguiente de lana. Era un requisito del colegio usar una mochila tejida por nosotras mismas, esta mochila se llama el *tutu gawun*.

En el CIED me encontré mucha gente de Jeurwa, niñas con las que jugaba en la escuela y hacía mucho tiempo, unos cinco años, no veía. Ya todas eran más grandes que yo y estaban de internas.¹² Los compañeros de mi curso, mientras

¹⁰ Centro Indígena de Educación Diversificada, es el único colegio indígena; en este se puede cursar bachillerato, el enfoque es agropecuario.

¹¹ Diana es hija de una mujer arhuaca y de padre chocoano. Su historia es muy bonita, espero con el trabajo de la EIDI contar historias sobre las mujeres de mi pueblo, porque desde luego no somos homogéneas como las personas externas suponen.

¹² En el CIED había una modalidad de internos para los estudiantes que venían de regiones lejanas.

yo tenía diez años, había unos de catorce, quince, diecisiete y hasta de veintitrés. Las niñas se debían sentar a un lado y los niños al otro, obedeciendo “las normas de comportamiento Iku”.¹³ Poco a poco, mi mejor amiga fue Clara Inés, que también era “externa”¹⁴ y también es prima de Pako, y era, además, mi vecina. Sea esta la oportunidad para hablar sobre el profesor Juan de León. Qué rabia me daba como dictaba sus clases, tan rápido. Después de todo eso, lo aprendí a querer. Asimismo, a la profesora Ana García, quien con sus clases de matemáticas fue una piedra en el zapato.

Era evidente en ese grupo de profesores, un enorme empeño por preparar bien a las cinco únicas personas que se gradúan del CIED cada año, para que puedan “pasar” el examen de la Universidad Nacional y así acceder a la educación superior. En ese momento, en los corredores del colegio se sentía la angustia de las personas que no pasaban el examen, a eso hay que sumarle que los graduados eran pocos. A propósito, esa es otra de las fotos que tengo en la cabeza. Mientras que en las escuelas que había estudiado (Valledupar y Silvia) salían estudiantes de todos lados, en este colegio habían muy pocos, el curso más lleno era sexto, con treinta personas. A medida que iba aumentando el curso, numéricamente disminuían los estudiantes. El porcentaje de mujeres que estudiaban era menor. Por ejemplo, cuando entré a sexto, éramos diez mujeres, en un curso de treinta personas. En décimo estábamos Marinela y yo, en un curso de diez personas. Teniendo en cuenta el censo del DANE de 2005, que señaló que más de la mitad de la población del pueblo arhuaco somos mujeres, la cifra dice mucho.

El munseymuke, cuando vino por primera vez la menstruación, me di cuenta en el colegio. Llegue a la casa y le conté a mi tía. Mientras caminaba del colegio a la casa, me quedé pensando por qué algunas niñas me habían dicho que se ponían a llorar. Tía Ibeth llamó a mi mamá, quien estaba en Valledupar trabajando. Estaba en la casa, cuando llega Alfredo, el aprendiz del mamu Camilo, quién dijo que debía hacer cuatro baños en un mismo árbol, durante cuatro días, al lado del río. Para esa tarea debía esperar a mi mamá. Esos baños los hicimos en el poso de La Iguana, cerca de la casa de tía Ibeth.

¹³ Con estas palabras se referían para cumplir con nuestro manual de convivencia que está orientado por nuestras normas tradicionales, la Ley de Origen.

¹⁴ Así se llamaba a las personas que no eran internas.

Un adiós a Nabusímake

Después de algún tiempo se cruzaron dos cosas. La primera, mi mamá había aplicado a la convocatoria para trabajar en la Dirección de Etnias en el Ministerio del Interior.¹⁵ La segunda, mi tía descubrió que yo tenía un novio, cuestión que generó pánico, debido a que mi tía tenía temor de lidiar con mi adolescencia. A los pocos días sabía que iba a irme a vivir a Bogotá. Fue así cómo llegue a la capital, un nuevo trabajo para mi mamá, una sobrina recién nacida: Nawia.¹⁶ Cuidarla fue lo más cercano a ser madre, eso creo. Entre los regaños de mi mamá, le hacía la comida a la niña.

Ati, por ser la primera mujer concejal indígena, no tenía tiempo para cuidarla. En ese tiempo conocí a mucha gente en la ciudad. Llegue a Bogotá en diciembre de 2004. El frío, el ruido de los aviones, una ciudad muy grande, no tenía nada claro. Al tiempo, Norey estaba empeñado en prepararme para las clases de álgebra que yo tendría que ver al año siguiente. Para que él no perdiera el entusiasmo, le seguí la corriente y termine aprendiendo álgebra en esas vacaciones. ¡Se me olvidaba!, la razón por la cual Norey estaba interesado en ese tema, es porque estaba estudiando matemáticas puras en la Universidad Nacional.

En el 2005 ingresé al Colegio Cristiano, en el que Ati me había conseguido un cupo para estudiar. Todo me daba vueltas, la gente... ¡Todo! Cambié de colegio. Entré al Instituto Pedagógico Nacional, allí hice el noveno grado. En esos afanes, recuerdo que en una clase salí de pelea con un compañero porque me dijo que los hacía sentir como los culpables de la colonización española. Eso generó ciertas divisiones en el curso, unos se solidarizaban conmigo, otros no.

Finalizando el 2006, en el mes de diciembre, convencí a mi mamá de enviarme en enero del 2007 a la Sierra. Nunca sentí tanto la necesidad de identificarme como indígena. Aún no sé si fue por llegar a Bogotá. Las personas te preguntan cada nada a qué cultura perteneces, qué costumbres tienes, qué hacen en la Sierra Nevada, qué lengua hablan, cómo es la vida allá. Sentí que tenía que volver a la Sierra para aprender lo que me hacía falta de mi pueblo. Esa era una razón para vivir. Así fue en un primer momento. Me fui a Nabusímake de nuevo, pero me aburrí rápido. En el mes de octubre de 2007 sentía que todas las ilusiones que

¹⁵ Hoy en día es la Dirección de Asuntos Indígenas Minorías y Rom (DAIRM), adscrita al Ministerio del Interior.

¹⁶ Nawia es la hija de mi hermana mayor Ati, mi sobrina. Cuando llegue a Bogotá, ella tenía tres meses de nacida.

tenía no pudieron realizarse. Decidí devolverme a Bogotá, donde encontré a mi mamá y a mis hermanos en campaña electoral. Ati, por segunda vez, se lanzó como candidata al Concejo de Bogotá, por el partido político de izquierda Polo Democrático Alternativo (PDA). Los meses restantes estuve dedicada a la campaña con Carol¹⁷ y Norey.

Para contar sobre cómo terminó mi educación básica secundaria, diré que cursé décimo y undécimo en el Instituto Pedagógico Nacional. Hice énfasis en matemáticas, porque recibí el consejo de Norey (el matemático), pensé que estar en ese énfasis me iba a garantizar el ingreso a la Universidad Nacional. No fue así, cuando esperé encontrarme en la lista de personas que habían aprobado el examen para estudiar Derecho, no estaba. Por el temor de no estudiar otro año, inmediatamente busque otra posibilidad, esta fue la Universidad del Rosario, me enteré a través de Kaso¹⁸ que la universidad otorgaba tres becas anualmente, que cubren el 90% de la matrícula, y estaba destinada a los grupos étnicos, estos son, indígenas, rom, afrocolombianos y raizales. Me presenté al concurso por la beca, solo recuerdo una respuesta que di, y fue en relación con las pocas mujeres del pueblo arhuaco que tenían la posibilidad de estudiar en la Universidad, entonces por eso creía que debía ser merecedora de la beca.

La Escuela Intercultural

Este cuento lo recuerdo así: estaba en la casa de la asamblea¹⁹ en Nabusímake, al lado del profesor Julio Gaitán, explicando las ramas del poder público a los estudiantes arhuacos del diplomado. Fue la primera vez que fuimos con la Escuela Intercultural a Nabusímake en el 2011. ¿Por qué llevar la universidad a nuestro territorio? Porque fue respuesta a una solicitud que consistía en la formación de jóvenes líderes y lideresas del pueblo arhuaco, insisto, por iniciativa nuestra como pueblo arhuaco. En el primer momento de este proceso, Norey y la profesora

¹⁷ Carol es una mujer indígena del pueblo guanano, ubicado en el departamento del Vaupés, su nombre tradicional es Jagio. En ese momento era novia de Norey, siendo atrevida diré que por eso se involucró con facilidad en el trabajo de la campaña. Hoy día trabaja con mujeres indígenas de la Amazonia en la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonia (OPIAC).

¹⁸ Kaso es mi primo, hijo de mi tía Alcira, hermana de mi mamá. Ha tenido un interesante proceso de formación en la ciudad: después de intentar estudiar Sociología en la Universidad de Caldas en Manizales, terminó estudiando Derecho en la Universidad del Rosario en Bogotá.

¹⁹ La casa de la asamblea se encuentra en el pueblito, lugar donde se reúne el pueblo arhuaco a tomar decisiones que nos orientan como comunidad. Esta es dirigida por los *mamas* y líderes políticos de las diferentes regiones que conforman el pueblo arhuaco.

Ángela²⁰ concertaron la agenda para que, de acuerdo con las necesidades, se pudiera coordinar las temáticas que se iban a abordar en los módulos del diplomado.

A la par del diplomado, estábamos trabajando en el Archivo General de la Nación, recogiendo información sobre la misión capuchina en Nabusímake, toda su historia. En cabeza de la profesora Ángela y Bastien, se hizo la reconstrucción de la historia de la misión capuchina; posteriormente, se expuso lo encontrado por parte del grupo de la Escuela Intercultural al pueblo arhuaco.²¹ Muchos de los jóvenes desconocían cuestiones cómo que desde 1902 el pueblo arhuaco en cabeza de sus líderes había defendido el territorio, empezando por mí.

Como lo mencioné en párrafos anteriores, luego de participar en el concurso por la beca en la Universidad del Rosario, pude ingresar a estudiar Jurisprudencia en el año 2010. Tiempo después, segundo semestre del 2013, entré la clase de Derecho Probatorio y las reuniones de la Escuela Intercultural, aprendí lo que no había aprendido durante los cuatro años en la Universidad, por lo menos en lo que tiene que ver con derecho. Ahora dudo si escogí la carrera adecuada, o si en realidad lo mío era antropología, porque la ley la respeto como el anhelo de organización de la sociedad, teniendo en cuenta las teorías de justicia, pero observando las prácticas de nuestro país considero que se aleja de la realidad.

Con la Escuela Intercultural conocí Putumayo, de allí recuerdo que estábamos caminando por Sibundoy, bastante perdidas con la profesora Ángela y Mónica,²² cuando de la nada sale Chepe, el hermano del tío Juan Andrés, esposo de la tía Bachi (hermana de mi mamá). De hecho, a Chepe lo conozco de Expoartesanas.²³ Había olvidado mencionar que mi trabajo en diciembre, antes de viajar a Jeurwa con mi mamá, consiste en vender mochilas de la asociación A'mia Nikuyun.²⁴ Allí tengo la oportunidad de compartir con mujeres indígenas de diferentes pueblos, son ellas quienes se encargan de elaborar las “artesanas”.

²⁰ La profesora Ángela ha sido el motor de este proceso. Gracias a su empeño se ha podido materializar la propuesta de educación intercultural. Esta —es importante resaltarlo— ha sido un reto abordarla, por la particularidad de cada pueblo indígena. La EIDI se inició con un diplomado con el pueblo arhuaco, pero hoy en día hemos trabajado con otros pueblos indígenas, como el camentsá y el muisca. Sin lugar a dudas, Norey fue una pieza clave en la Escuela, gracias a su arduo trabajo esta se materializó. Por la profesora Ángela y por Norey tuvimos el primer diplomado.

²¹ Específicamente a las autoridades de Nabusímake, en noviembre de 2013.

²² Mónica es una amiga que conocí en el proceso de la Escuela Intercultural, en la actualidad hace el doctorado en Derecho, también en la Universidad del Rosario.

²³ Es una feria que se realiza en el mes de diciembre cada año en Corferias.

²⁴ Que en nuestra lengua significa “mujeres emprendedoras”.

Retomo, otra vez, con la Escuela estuve en San Silvestre, Putumayo, con el pueblo inga y el pueblo camentsa, conocí a mujeres, niños, hombres. Se abordaron temáticas diferentes, derechos, específicamente consulta previa. Conocí al profesor Freddy Cante y su especial estilo de explicar por qué es “complejo” separar el suelo del subsuelo.

Lo que describí en la primera parte de este escrito hace referencia a circunstancias que he vivido, en esta segunda parte quisiera “atar cabos”, revelando el lugar desde donde estoy enunciando mi discurso, tal como lo mencione en la introducción.

Soy nieta de Lorenzo Muelas, mejor conocido por su participación en la constituyente de 1991. Fue la primera vez en la historia de Colombia en que se reconocieron los derechos de los pueblos indígenas. Es decir, es novedoso porque se habla de la Jurisdicción Especial Indígena; la Constitución reconoce a los pueblos indígenas en sus territorios sus propios jueces, sus autoridades tradicionales. Este espacio, o trincheras ganadas, es un antecedente para seguir avanzando en discusiones como cabildos indígenas urbanos, la resignificación del territorio muisca a través de los cabildos muisca de Suba, Bosa y Sesquilé.²⁵ Lorenzo Muelas es recordado por retirarse a tiempo del desgaste de la carrera política. Una vez terminó su periodo como constituyente, participó como senador de la República, luego intentó volver a participar y no ganó, decidió retirarse. Hoy está en el Cauca, sembrando en su tierra y cuidándose de una fractura que tuvo en el pie.

Como lo señalé anteriormente, estoy atando cabos, por ello hablaré sobre mis padres. Juan, mi papá, se volvió a casar, tiene dos hijos. Trabaja en la Universidad Externado de Colombia como coordinador del Programa de Interacciones Multiculturales. Hace pocos días tuvo un accidente en el Casanare, estaba trabajando sobre un diagnóstico de soberanía alimentaria y pueblos indígenas. Él es referenciado en el tema de semillas. La relación padre-hija con él desde hace algunos años ha sido distante, en el camino siempre vuelvo a él, tiene que aportar a mi formación, lo admiro como persona.

Luz Elena, mi mamá, trabaja en el Ministerio del Interior, está por pensiónarse en el fondo privado. Se recupera moralmente de la derrota que tuvimos en las urnas con nuestra candidata Ati para las elecciones del Congreso 2014-2018. Con mi mamá peleó todos los días, me critica porque mis comportamientos no

²⁵ En este debate quiero entrar, es decir, en intentar responder quién es más o menos legítimo para ser indígena.

corresponden a los de una buena hija, la sigo entendiendo. En cuanto a mi abuelo Jesús, también conocido como abuelo Buncha, él es *mamu*. Fue el quién me bautizó, mi nombre significa “tierra fértil”. Lo cierto es que desde hace tres años confió en él, encuentro una persona que me escucha sin juicios y reproches. Vive en Pueblo Bello, Cesar, son casi vecinos con la abuela Mita. El abuelo Buncha, vive con otra esposa, ella es la señora Martina. Además, tiene otra esposa joven, con la cual tiene cuatro hijos, menores que yo.

De mi hermana y hermano, iniciaré con Ati. Ella tiene un proceso político encima, con veintitrés años fue concejal de Bogotá, en su segunda candidatura volvió a ganar. Ya la tercera, no ganamos, no sé si fue por el escándalo de corrupción del Polo Democrático Alternativo. El último intento fue la “chamuscada” ya mencionada en las elecciones del Congreso de República 2014-2018, campaña política por la que aplacé semestre. Hace pocos días Norey le decía a Ati que podía morir en paz, porque había hecho algo por los pueblos indígenas, le di toda la razón, fue Ati quién impulsó el reconocimiento jurídico de los cabildos indígenas urbanos,²⁶ la Política Pública para Pueblos Indígenas, la Política Pública del Agua. Ati es todo un personaje, su apodo es *tranquilidad*. Continúo con Norey que es quién me ha puesto al límite con el hecho de ser la hermana menor: “Dunen frítele un huevo a su hermano”, me dice mi mamá.

Yo me pregunto si acaso él no tiene manos. Lo paradójico es que cada vez que voy a Jeurwa, estoy cocinando todo el día, sin ningún reparo, como si el chip me cambiara, de acuerdo con el lugar donde esté. Norey en la actualidad trabaja con la Confederación Indígena Tayrona, en el equipo de apoyo técnico nacional,²⁷ está estudiando Ciencia Política en la Universidad del Rosario. Esperamos que se gradúe pronto y pueda ayudar en el proceso de la comunidad.

Por último, yo, ¿Cómo termine escribiendo algo corto de mi vida? La respuesta es: profesora Ángela y el equipo de la Escuela Intercultural.²⁸ Ella, en

²⁶ Estos cabildos son el Cabildo Muisca de Bosa, Sesquile y Suba, el Cabildo Kichwa y el Cabildo Pijao.

²⁷ Este equipo se consolidó hace menos de un año, está conformado por jóvenes arhuacos quienes hacen parte de la guardia con lo que pasa con el Estado y cada uno de los ministerios (Ministerio del Interior, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Ministerio de Vivienda, etc.). Están bajo la orientación del mayor Geremías Torres, quién fue delegado por la Asamblea del Pueblo Arhuaco para representar a la comunidad con el Estado.

²⁸ Este equipo ha ido creciendo con el tiempo, la mayoría somos estudiantes. No diré nada más, porque somos muy difíciles de definir, cada uno tiene un estilo diferente.

forma de halago, me dice que vengo de dos familias que tienen procesos particularmente interesantes (lo escribo en mis palabras). Espero que a lo largo del texto haya dejado en evidencia todo y a la vez poco de los procesos bajo los que me he movido. Cada espacio me ha formado de diferentes formas, a veces confieso que he tenido que desaprender para poder aprender cosas nuevas. Ahorita estoy encarrutada con las cosas que me dan rabia. Por ejemplo, alguna vez estaba sentada en mi casa, y la esposa de un líder se me acercó a llorar y me dijo que le regalara cincuenta mil pesos, que la plata de la mochila que yo le había ayudado a vender, su marido no se la había entregado.

Otro día, mientras estaba en la minga, la cual describí en la primera foto, dos de las mujeres que estaban en la foto son madres solteras, no recuerdo cómo llegamos al tema, y me preguntaban que si estaba interesada en comprar unas mochilas, porque tenían que comprar algunas cosas para los niños. En ese momento pensé en mi mamá y en el hecho de que haber accedido a la educación superior ha garantizado la autonomía económica para mantener a tres hijos. Y para dejar todo inconcluso y finalizar, de la postura radical de la “indígena pura”,²⁹ estoy entendiéndome a mí misma en la Universidad, entre discusiones de quién es más o menos indígena, ¿quién soy yo?

²⁹ Con respecto a este debate riguroso, invito a revisar a Mary Douglas, específicamente su obra *Pureza y peligro*, a quién le debo un gran alivio.

Mujer wayúu, *Jiër*: tejedora de vida y de educación en la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena

Mónica N. Acosta García*

María Camila Devia**

Elizabeth Pontón García***

Tü tawalakaa Mariietsa oju'itüitpa suulia tü süttaakaa.

Jierüitpa;

*süle'erumaateerü je shikiiru'umaaterü tü akuwá'ipaaka
shipishuwá'a.*

Akulemeraashii waya:

sütijaaitpa o'u sukuwá'ipa saapaya nuinya chi Juya é'itüikai.¹

Vito Apüshana (2010: 44)

* Abogada e internacionalista, estudiante del Doctorado en Derecho de la Universidad del Rosario. Miembro del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC) y de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena.

** Estudiante de último semestre de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario, integrante del semillero de investigación, miembro del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC) y de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena.

*** Estudiante de último semestre de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno de la Universidad del Rosario, integrante del semillero de investigación, miembro del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC) y de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena.

¹ Mi hermana Mariietsa ha salido del encierro. Ya es mujer, pronto albergará el mundo en sus adentros. Sonreímos, ya sabe cómo la tierra acoge a las aguas de Aquel que Lluève.

Introducción

“Colombia se vuelve a rajarse en pruebas Pisa”, dice un artículo de *El Tiempo*. Durante los últimos días, noticias como esta suenan en Colombia. Los últimos resultados de las Pruebas Pisa² demuestran que los estudiantes colombianos no han desarrollado conocimientos ni habilidades para interpretar, pensar, leer y resolver problemas críticamente. En la última prueba sobre la “resolución creativa de problemas y habilidades de los alumnos para enfrentar problemas de la vida real”, el país ocupó el último lugar entre los 44 países evaluados. Según el Informe, “los jóvenes latinoamericanos sólo pueden resolver problemas muy simples en situaciones conocidas, utilizando ensayo y error para elegir la mejor alternativa de un grupo de opciones predeterminada” (*El Tiempo*, 2014).

Después de los últimos resultados de la segunda fase de las Pruebas Pisa (2009 - lectura y 2012 - matemáticas), el estado, las causas y las políticas sobre la educación vuelven a debate. Mientras que, por un lado, la ministra de Educación justifica los resultados afirmando que estos obedecen a la calidad de los docentes, los currículos y el nivel socioeconómico de los estudiantes, en palabras de Julián De Zubiría, fundador y director del Instituto Alberto Merani, “el origen del problema no está en los maestros, es más complejo ya que todo el sistema educativo está pensado para transmitir informaciones y no para pensar”. Para De Zubiría, los currículos, los sistemas de evaluación, la selección y formación de los maestros tienen como objetivo principal la transmisión de informaciones, mas no su interpretación, análisis y lectura crítica. La solución aunque es sencilla, necesita un cambio profundo en el sistema educativo. “La finalidad de la educación básica debe ser el desarrollo de las competencias transversales para pensar, interpretar, comunicarse y convivir” (De Zubiría, 2014).

En medio de todas esas discusiones, soluciones y políticas, las categorías de etnia, clase y género en la educación no entran en el debate. En Colombia los distintos gobiernos han dado una variedad de herramientas orientadas al fortalecimiento de los proyectos educativos y pedagógicos para mejorar los niveles

² El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una prueba internacional que tiene como propósito la evaluación de los estudiantes que se encuentran en la etapa final de la educación obligatoria, sobre los conocimientos y habilidades adquiridas para la participación plena en la sociedad del saber (OCDE, 2014). Según la OCDE, este programa ha sido concebido como un recurso importante de información para los gobiernos miembros, con base en lo cual les permite adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE, 2014).

educativos de la población en general. Sin embargo, aunque existe el Programa Nacional de Etnoeducación desde 1984, como expresan Ángela Santamaría y Andrés Pardo en su capítulo “(Re) construyendo intercambios y (de) construyendo ‘prácticas coloniales de saber’ en el Valle del Sibundoy”, en este mismo libro, el sistema nacional de educación (encargado de operativizar el Programa Nacional de Etnoeducación), ni hoy ni en los años 1990 tiene/tenía la capacidad de ofrecer procesos interculturales de educación.

Los pueblos indígenas tampoco estaban preparados para presentar propuestas desde lo propio, sin personal, sin espacios de fortalecimiento para hacer frente a la burocracia estatal en el reconocimiento de procesos educativos (Santamaría y Pardo, en prensa). Es claro, si el proceso educativo de Colombia “se raja” en el desarrollo de conocimientos y habilidades para interpretar, pensar, leer y resolver problemas, a pesar de que las decisiones y políticas se orientan a mejorar los niveles educativos, suponemos también los resultados dramáticos con la educación propia.

En 2013, de acuerdo con las distintas experiencias de la Escuela (pueblos muisca, camëntsá y arhuaco) y el desarrollo de un proyecto con el Ministerio de Justicia sobre las paradojas y posibilidades de las justicias propias, en contextos de justicia transicional en Colombia, el Equipo de la EIDI³ tomó la decisión de llevar la Escuela a territorio wayúu. A partir del proyecto mencionado realizamos, por un lado, un acercamiento con palabreros y líderes en el caso de Bahía Portete, y por otro, nos pusimos en contacto con las mujeres indígenas wayúus que participaron en un programa del Barefoot College sobre ingeniería solar.

En este sentido, este capítulo pretende analizar el proyecto pedagógico de la EIDI (intercultural, interseccional e interdisciplinario) y los retos que existen para esta con las mujeres wayúus, para lo cual destacaremos algunas temáticas que hemos identificado, y que la Escuela debe enfrentar teniendo en cuenta el contexto social, político y cultural y las particularidades de este pueblo. De esta manera, las preguntas que guían nuestro análisis son: ¿Cuáles características

³ La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), proyecto de las facultades de Relaciones Internacionales y, de Ciencia Política y Gobierno, surgió bajo el liderazgo de la profesora Ángela Santamaría, y cuenta con la participación de profesores de distintas facultades de la Universidad del Rosario, expertos indígenas, expertos nacionales e internacionales y un equipo de investigación hoy conformado por Pedro Rojas, Mónica Acosta, Mauricio Fernández, Norey Quigua, Dunen Muelas, Yeshica Serrano, Felipe Roperó, Camila Devia, Elizabeth Pontón y Andrés Pardo.

debería tener un enfoque educativo que interrelacione etnia y género? ¿Cuáles son las perspectivas y desafíos de la EIDI con las mujeres wayúus?

Retomando lo expresado por Alejandra Montané y María Eulina Pessoa, el análisis de las políticas educativas que convergen en la temática de género tiene una particularidad:

Se ha partido de la consideración de que el género se ha tratado tradicionalmente como una variable más de análisis (etnia, clase, género) sin contemplar, en muchas ocasiones, que la situación desigual de las mujeres constituye un caso especial entre todas las discriminaciones sociales. A diferencia de otros fenómenos, las mujeres no constituyen una clase social, grupo específico o minoría social sino que atraviesa todos los grupos y pueblos y, en todos ellos, configuran una inseparable mitad lo que proporciona un terreno de estudio singular. (Montané y Pessoa, 2013: 8)

Por lo tanto, aunque los movimientos indígenas latinoamericanos no han visibilizado las demandas de las mujeres indígenas, ni han posicionado específicamente el tema de género, no podemos desconocer que “la participación de las mujeres ha sido básica en ellos”, como lo expresa Astrid Ulloa. Para esta autora, no obstante la participación de la mujer indígena como resultado de los movimientos de y para mujeres, existen otros factores importantes:

- 1) La consolidación en las organizaciones de base indígenas, de políticas, programas y espacios de participación para mujeres.
- 2) *La formación política y académica de las mujeres indígenas.*
- 3) La conformación de organizaciones de base de mujeres indígenas.
- 4) La presencia activa de las organizaciones no gubernamentales.
- 5) Los cambios en las políticas gubernamentales.
- 6) *El replanteamiento del papel de las mujeres desde la academia, y*
- 7) La relación mujeres y naturaleza. (Ulloa, 2007: 19. Énfasis añadido)

Nuestras apuestas son dos: la formación académica de mujeres indígenas —la implementación de un modelo pedagógico intercultural, interseccional e interdisciplinario con la Escuela— y el replanteamiento del rol de la mujer en la academia. En este sentido, el capítulo se encuentra dividido en dos partes: en la primera hacemos referencia a la organización del pueblo wayúu, con el

objetivo particular de reconocer su contexto político, social y organizativo, siendo la mujer wayúu la parte central del pueblo, aspecto que la EIDI deberá afrontar como primer reto. En la segunda, centramos nuestro análisis en el derecho propio wayúu, como una temática importante que la EIDI podrá considerar en sus sesiones como segundo reto. En la primera parte nos referiremos brevemente a algunas experiencias en Colombia con pueblos indígenas —distintas a la Escuela Intercultural—, con el propósito de analizar las herramientas metodológicas empleadas que fortalezcan el trabajo de la EIDI, en particular el papel de la mujer indígena.

Retos de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena con las mujeres wayúus

Para nuestro análisis partiremos, en primer lugar, de un contexto “muy breve” sobre la “etnoeducación”.⁴ En palabras de Guillermo Bonfil Batalla, la etnoeducación en la década de los años de 1970 se entiende como:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. (Bonfil, citado en Rojas y Rodríguez, 2012: 13)

Esta propuesta, con el surgimiento de la Constitución Política de 1991, se institucionalizó dentro del discurso del multiculturalismo y se consolidó como un gran avance del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural en Colombia. Esto sin dejar atrás —afirman Ana Catalina Rodríguez y Pedro Rojas— que paralelamente a lo anterior surgió la interculturalidad como categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, al entrar en dicha lógica como política pública, inició un proceso de burocratización, en el que la etnoeducación tuvo que ser nombrada y regulada en términos de los lenguajes

⁴ Un contexto más detallado puede leerse en el capítulo de Ángela Santamaría y Andrés Pardo en su capítulo “(Re) construyendo intercambios y (de) construyendo ‘prácticas coloniales de saber’ en el Valle del Sibundoy”, en este mismo libro.

expertos como diseños de currículos, elección de material educativo, seguimiento y evaluación, lo que terminó incorporándose en unas lógicas hegemónicas que el movimiento indígena rechazó (Rojas y Rodríguez, 2012: 8).

Esa interculturalidad, en palabras de Axel Rojas, funciona como un proyecto ambiguo que, al tiempo que produce alteridad, busca integrarla (Rojas, 2011: 192). En términos de educación, la institucionalización de programas de aculturación en la década de 1980, dio lugar a una amplia legislación educativa, la producción de currículos y materiales pedagógicos, y programas de formación de maestros. Aunque fueron aspectos discutidos con posterioridad por las organizaciones indígenas, dicho proyecto “opera como fin o principio en nombre del cual se busca evitar que aquellos sujetos de la otredad permanezcan al margen del proyecto nación: gestiona un particular diagrama de mismidades y diferencias, para el que traza unos contornos bien definidos” (Rojas, 2011: 192).

Axel Rojas afirma que aun cuando la educación ha estado ligada históricamente a proyectos que hoy pueden considerarse como opresores, también es cierto que en diferentes momentos lo ha estado a proyectos liberadores o democratizantes (Rojas, 2011: 184). La participación de mujeres nasas en el proceso de educación propia es un buen ejemplo de ello. El proyecto de la Universidad Autónoma Indígena fue liderado principalmente por mujeres, “quienes desde distintas culturas y zonas han incursionado en el programa de educación bilingüe e intercultural del CRIC” (Pancho, 2007: 54). A este respecto Avelina Pancho, lideresa nasa, sostiene:

En los diversos niveles de formación escolarizada: aprestamiento, primaria, secundaria y superior, la línea de género viene transversalizando los diversos currículos, pero ante todo, se viene estimulando un proceso de reflexión y compromiso de toda la organización para combatir todas las formas de dominación y carencia de equidad. (Pancho, 2007: 58)

No obstante lo anterior, para nosotras es importante mencionar que las desigualdades relacionadas con educación, protección social y productividad, “se nutren, alimentan y realimentan de tópicos que reproducen las desigualdades e incrementan las brechas históricas por razones de raza y etnia, género y territorialidad” (Montané et ál., 2013: 106). Si bien las mujeres nasas han dado un paso adelante, la desigualdad se ha mantenido y no han logrado la equidad suficiente para obtener las mismas oportunidades de tiempo y espacio. Según Pancho:

En nuestras organizaciones vivimos muchas situaciones, entre ellas la de exigir el derecho de las mujeres a la participación política y organizativa. Iniciamos pelándonos el derecho a asistir a las reuniones, a los encuentros, a los seminarios, a las capacitaciones, y a las decisiones. Somos parte integral del movimiento indígena y en este sentido sentimos el compromiso de seguir fortaleciendo la organización desde los diversos espacios donde estamos para que nuestros hijos y todas las nuevas generaciones tengan un futuro de esperanza y vida buena. (Pancho, 2007: 58-59).

De esta manera, la EIDI con un enfoque multidisciplinario e intercultural, desde su creación ha buscado el mejoramiento y fortalecimiento de su práctica pedagógica, conforme a las distintas necesidades y temáticas de interés de los pueblos indígenas (derechos humanos, participación política, reconstrucción de memoria, consulta previa, etc.). Por lo tanto, como resultado del trabajo con distintos pueblos desde 2009,⁵ y como miembros de la Escuela Intercultural, identificamos dos retos para ella: 1) es importante identificar y reconocer el contexto político, cultural y social. Debido al sistema matrilocal en el que se encuentra organizado el pueblo wayúu, es importante que el enfoque educativo de la EIDI, en el que se interrelacione etnia y género, se centre en las mujeres, con el fin de revitalizar su rol en la comunidad; 2) los pueblos indígenas en Colombia tienen dinámicas políticas y procesos organizativos distintos, por lo que es de gran importancia identificar las distintas problemáticas, temáticas y necesidades para desarrollar en la EIDI. Hemos identificado una temática particular en el actual contexto de justicia transicional en Colombia y el rol de la mujer: el derecho propio y su articulación o no con las herramientas de la justicia transicional (lo explicaremos más adelante).

⁵ A continuación mencionamos el trabajo de la EIDI, el cual se ha desarrollado a través de diplomados: con el pueblo arhuaco, de la Sierra Nevada de Santa Marta: (2010) Diplomado en Diplomacia Indígena y Conflicto Ambiental; (2011) Diplomado de Diplomacia Indígena; (2012) Diplomado Intercultural de Investigación Social y Cultural; (2013) Diplomado Intercultural en Diseño y Gestión de Proyectos y Diagnósticos Participativos. Pueblo camëntsá, del Putumayo: (2013) Diplomado sobre Derecho, Globalización y Desarrollo Propio. Pueblo muisca de Bosa, Bogotá: (2013) Diplomado Intercultural en Memoria, Acción Colectiva y Participación Política.

Primer reto: Jiër como tejedora de vida

A diferencia de los pueblos arhuaco, camëntsá y muisca (cuyos procesos son analizados en otros capítulos del libro), el pueblo wayúu tiene una dinámica organizativa, política y social particular, como consecuencia de su ubicación geográfica —de frontera— y su sistema de organización familiar y social. El pueblo indígena wayúu se encuentra en la península de la Guajira, al norte de Colombia, y en el estado de Zulia al noroeste de Venezuela. En Colombia habita los municipios de Barrancas, Distracción, Fonseca, Maicao, Uribí, Manaure y Riohacha. Sus miembros se encuentran divididos en los resguardos de la Alta y Media Guajira, otros resguardos en el sur y la reserva de Carraipía (Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2010: 1).

Los wayúus son alrededor de 270 000 personas, según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2005 (Sistema de Información Indígena de Colombia, 2013), agrupadas en 18 211 familias, que representan el 20,5% de la población indígena nacional. Según el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora), son el 48% de la población del departamento colombiano de La Guajira y el 8% de la población del estado venezolano de Zulia. Bahía Portete se ubica en Uribí (municipio con mayor concentración de población indígena), territorio ancestral de los clanes Epinayú y Uriana. Se considera un lugar con una gran ubicación estratégica, por encontrarse entre el Cabo de la Vela y Punta Gallinas, en la ruta del turismo que se moviliza por la Alta Guajira, y porque en la parte sur de la boca de esta bahía se encuentra Puerto Bolívar, puerto de embarque de carbón de la mina de El Cerrejón (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Grupo de Memoria Histórica, 2010: 37):

Los wayúus se encuentran divididos en un sistema de familias uterinas (matrilocal- línea materna), que se agrupa alrededor de vecindarios con características territoriales específicas (CNRR, Grupo de Memoria Histórica, 2010: 40); es decir, la “proximidad a un recurso natural determinado, tal como una ciénaga, una salina o un yacimiento de talco o de yeso, entre otros” (Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2010: 2). Ese sistema matrilocal o línea materna se refiere al sistema de descendencia y para el caso wayúu de asentamiento territorial, que se establece por el lazo de filiación materna. Es decir, el legado cultural, el apellido, los lazos familiares y las relaciones entre clanes se definen a partir de la madre. Por medio de ella no solo se transmite el conocimiento, sino que también se define la pertenencia a

una familia, un clan y se hace parte de un territorio y dueño de unos bienes. Así lo explica Chacha,⁶ lideresa wayúu:

... en la cultura de nosotros el tema es matriarcado, el tema es matrilineal, si tu mamá es india, tu eres india, si tu mamá es india y tu papá es blanco tu eres india, si tu mamá es blanca y tu papá es indio tu eres blanca. Entre los wayúu solo existe indio o no indio, o sea indio o *arijuna*, wayúu o *arijuna*, nada más, no existe ningún mestizaje, porque la mamá es lo que te demarca a ti de que eres indio, porque tiene casta, porque tiene territorio y el territorio lo comprende pues el cementerio, todo el cuento de las huertas, los corrales, los pozos, los cementerios antiguos, las enramadas, las casas, todo eso lo compone el territorio. (Entrevista a Chacha, octubre de 2013)

La mujer es quien se apersona de la formación del hogar, del mantenimiento y cuidado de la familia, es quien enseña a los hijos los valores y forma a las niñas para que asuman su rol en un futuro. Desde las tareas básicas del hogar, como limpiar, mantener el orden, darle de comer a los animales, traer el agua y cocinar, hasta mediar espiritualmente en conflictos, enfrentar el parto en soledad y enterrar a los muertos, son funciones de la mujer wayúu. Ella lleva en su cuerpo la vida, el saber y el amar.

Desde el nacimiento hasta la muerte, la mujer wayúu es la responsable de guiar la ruta de la vida, por medio de la sabiduría que la madre y la abuela le han brindado. Así, a través de rituales, creencias, tradición oral y enseñanzas diarias, la mujer wayúu construye y define su carácter y desempeña su papel. En el parto, por ejemplo, la relación entre la madre y el niño se establece hasta el fin de la vida con el uso de arena, plantas medicinales, agua, el sol y la leche materna. Estos elementos funcionan como medio de conexión entre la vida del niño y la Madre Tierra que lo cuidará y le brindará todo para que viva:

... queda claro que nuestra madre tierra siempre ha sido generadora de vida en lo mítico, en lo histórico, siempre ha estado presente la naturaleza, crecemos tomados de la mano con ella hasta el último día de nuestra vida

⁶ Chacha es una lideresa wayúu, tiene 34 años y vive en Bogotá hace quince. Su nombre es Carmen Pimienta y trabaja con la Organización Araurayú de Nazaret, de la Alta Guajira.

terrenal, es ella la encargada de acogernos y prepararnos para tomar el camino de *Jepirra*.⁷ (Rodríguez, Barros, 2010: 19)

Más adelante, luego de formar a los niños en su infancia, a partir de los valores y las tradiciones, llega la adolescencia. Es este el periodo de formación más importante para la mujer wayúu, ya que es cuando aprende las pautas para ser madre, esposa, compañera y guía espiritual. Por medio del “encierro”, la niña se convierte en mujer y está lista para casarse.

Majayüü⁸: de niña a mujer

El rito del encierro es una de las tradiciones más representativas de la cultura wayúu, en tanto que simboliza el momento en el que la niña se convierte en mujer, se forma y se prepara. Consiste en construir un rancho dentro del territorio de la familia, exclusivamente para la niña que está entrando a la adolescencia y va a tener su primera menstruación. En esa casa permanecerá durante un año⁹ sin salir, ni ser vista por nadie más que su madre o su abuela. Allí, en un chinchorro, pasará los días de su menstruación, acostada sin poder bañarse, el resto de días y meses tendrá que aprender a tejer, a realizar los oficios de su propia casa, asumirá su cambio, su cuerpo de mujer y el valor que dicha condición representa para su comunidad (Sabino, Ortiz, Gutiérrez, 2010: 155).

En el inicio del encierro a la niña le cortan el cabello, la visten únicamente con su manta, la acuestan en su chinchorro y durante unos días la mantienen en ayuno. Luego empiezan a hacerle baños en algunas madrugadas para limpiar su ser y alejar lo malo de ella. Con el paso de los meses la niña forjará su carácter, aprenderá sus obligaciones, sus funciones y su compromiso con su clan y su familia:

Durante los años de encierro, su mamá u otra mujer se la pasa gran parte del día dándole consejos sobre cómo debe ser: juiciosa, obediente, trabajadora, huir de las malas compañías, de los hombres; la alecciona sobre la gran

⁷ Lugar sagrado a donde se dirige el alma de los wayúus.

⁸ Señorita en wayuunaiki.

⁹ Antes entre tres y cinco años, hoy por la pérdida de tradiciones y la mezcla de culturas no todas las niñas van al encierro, y si lo hacen, el periodo máximo es de un año (Sabino, Ortiz y Gutiérrez, 2010: 155).

fidelidad a su marido, revelándole los trastornos que traerían la infidelidad a su esposo único. Y así sucesivamente, sobre los demás deberes sociales y hogareños. De aquella experiencia, sale la joven pálida y sumamente tímida. (Prieto, Molina. 2010: 110)

Al finalizar el encierro, la niña sale a ofrecerle a su clan todo lo que hizo durante ese tiempo. Los chinchorros, las mantas, las mochilas y demás tejidos son ofrecidos por ella durante una celebración donde el anfitrión es el padre. Ahí comienza la etapa de adultez de la mujer, inicia la búsqueda del futuro esposo y de la dote que ofrecerán por ella. Así lo relata la abuela de Pili, protagonista del documental *La eterna noche de las doce unas*, de la directora colombiana Priscilla Padilla: “Cuando encierran a una mujer wayúu ella es valorada, muy valorada. Si no juega ni se ríe con los hombres, se da un buen dote por ella”.

*Keirumanayuu, Ataraliíiii, Laukaka, Woushi*¹⁰

Ya en la etapa de adultez, el papel de la mujer wayúu se enfoca hacia la parte espiritual, la sabiduría ancestral y el conocimiento que pasa de generación en generación. Es quien da la palabra, guía a las más jóvenes, aconseja y practica todo tipo de rituales y creencias que mantienen el orden de la familia, la riqueza de la tierra, la salud de los animales, etc., especialmente las *woushis*, mujeres que tienen más de ochenta años y son la cabeza de tres o cuatro generaciones, son quienes han enterrado a sus hombres, a sus hermanos, incluso a sus hijos, y se caracterizan por su fortaleza, tenacidad y sabiduría (Prieto y Molina. 2010: 107).

... por naturaleza, por don la mujer wayúu es muy guerrera, es muy líder, muy trabajadora, es muy fuerte porque a uno le enseñan. La mujer wayúu no es cobarde, ¿por qué no es cobarde?, porque mira, cuando a uno le matan un familiar, ella es la que recoge ese familiar, o sea cuando a uno le matan a alguien por muerte violenta uno no deja hacer necropsia y hay todo un rito. (Entrevista a Chacha, octubre de 2013)

Esas mujeres adultas asumen una responsabilidad con su clan y su familia, reconocida por su cultura en un contexto violento, o de conflicto de manera simbólica, en tanto que son “intocables”. La mujer wayúu “no se toca en una

¹⁰ Señora, señora mayor, vieja, abuela mayor. En wayunaiki (Prieto, Molina, 2010: 107).

guerra”.¹¹ En este sentido, aunque en la cosmovisión/ley de origen de la mayoría de los pueblos indígenas, “hombre y mujer hacen parte de una dualidad en unidad inseparable y armoniosa con el cosmos, la naturaleza y el territorio” (Pancho, 2007: 59), y sus relaciones hombre-mujer, sus roles y responsabilidades familiares se encuentran definidos por esa dualidad/complementariedad, la mujer wayúu tiene una responsabilidad con su pueblo y su cultura que consideramos sería importante revitalizar con el desarrollo de la Escuela.

La mujer wayúu es quien lleva la palabra, la vida y la cultura, ella construye la familia y entierra a los muertos para que su alma y su espíritu tengan paz. Es dentro del contexto actual que muchas mujeres lideran procesos de reivindicación de los derechos de su pueblo, y aun de los pueblos indígenas a nivel nacional (su participación política y organizativa ha consistido en asistir a encuentros, reuniones, capacitaciones y en la toma de decisiones).

Mujeres wayúus: “primeras educadoras”

*El pensamiento de la mujer es muy importante,
son madres, esposas, tías, guías espirituales, son todo,
las encargadas que no se presenten situaciones
que afecten a la comunidad*

Rosa Iguarán Epiyú¹²

En este acápite, a partir de la recopilación de algunas experiencias de diferentes organizaciones a nivel nacional sobre etnoeducación e interculturalidad, espacios de construcción de verdad, foros y talleres sobre el tema de mujer y violencia sexual, pretendemos analizar los elementos y herramientas que nos permitan consolidar la Escuela con su enfoque intercultural, multidisciplinario e interseccional, y un proceso dinámico, completo y de diálogo de saberes.

Retomando los postulados de Catherine Walsh, las distintas experiencias pedagógicas desde lo propio —independientes del surgimiento de las formas institucionales de la etnoeducación y su reglamentación legal— forman parte de un hacer programático de la política de estas poblaciones y buscan aportar a

¹¹ Expresión utilizada por Chacha, líder wayúu entrevistada en octubre de 2013.

¹² Líderesa wayúu, miembro del Movimiento Alternativo Indígena y Social (MAIS), entrevistada en Bogotá el 20 de agosto de 2013.

la formación de líderes que llevan a cabo procesos en busca de la autonomía de sus pueblos (Walsh, citada en Rojas y Rodríguez, 2012: 16).

Es importante recordar que para la EIDI es un gran reto el fortalecimiento de la participación y formación de las mujeres indígenas. En el caso wayúu, Rosa Iguarán afirma que la mujer es el “pilar de todo”, la “primera educadora”, encargada de garantizar la tradición cultural y de construir identidad. En la mujer está la complementariedad, “el pensamiento de la mujer es muy importante, son madres, esposas, tías, guías espirituales, son todo, las encargadas que no se presenten situaciones que afecten a la comunidad” (Notas de observación, diario de campo de Mónica Acosta, 2014).

Mujeres Indígenas y Otras Formas de Sabiduría¹³

El proyecto realizado durante el año 2010 por la Organización Fuerza de Mujeres Wayúu, consistió en la capacitación de mujeres de la comunidad wayúu de Tamaquito, población asentada al norte del Cerrejón,¹⁴ la mina de carbón a cielo abierto ubicada en la parte sur oriental del departamento de la Guajira.

Durante el Primer Curso de Formación para Mujeres Wayúus y de Otros Pueblos, un grupo de mujeres, incluyendo representantes del pueblo nasa, realizaron la exposición de temas como la discusión de megaproyectos en territorios indígenas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, la Constitución de 1991 y los diferentes mecanismos jurídicos que sirven a las comunidades indígenas en la defensa de sus derechos y reivindicaciones. Esto, apostando a la formación de las mujeres wayúus en derechos humanos, derechos de las mujeres y derechos de los pueblos indígenas. La actividad se llevó a cabo en el territorio indígena de la comunidad de Tamaquito, lo cual permitió la participación de diferentes generaciones de mujeres de la comunidad, sin que tuvieran que abandonar sus lugares de trabajo y vivienda durante periodos prolongados.

¹³ Para profundizar en la información, ver: <http://noticias.ipesderechoshumanos.org/wp-content/uploads/2013/10/FMW-Presentación-Escuela2.pdf>

¹⁴ El Cerrejón es la mina de carbón a cielo abierto más grande del mundo, se ubica en la cuenca del río Ranchería en la línea de la frontera con Venezuela. Limita al occidente con la Serranía del Perijá y en el oriente con la Sierra Nevada de Santa Marta. Se divide en tres zonas principales de yacimiento carbonífero: Norte, Centro y Sur, extendidas por más de 69 000 hectáreas, entre los municipios de Albania, Barrancas y Hatonuevo, y sus recursos están estimados en 5244,2 millones de toneladas de carbón extraídas y exportadas por multinacionales. Cuenta con vías férreas, puerto, unidad residencial y todo un complejo industrial que facilita la extracción del carbón térmico (Cerrejón, 2014).

Dada la ubicación geográfica de asentamiento de la comunidad de Tamaquito, uno de los temas principales de discusión fue El Cerrejón y los megaproyectos, en tanto que afectan directamente los intereses, necesidades y el modo de vida de este pueblo. En este contexto, se rescataron aspectos como el impacto ambiental de la explotación de la mina, la calidad de las tierras, la contaminación, la calidad del agua, el costo de vida, el impacto social, los intereses políticos y el abandono institucional.

Sin embargo, aunque fue una buena apuesta el considerar temáticas relacionadas con la situación actual de la comunidad, en el programa y desarrollo de esta iniciativa no se generó un espacio de discusión respecto a lo que se ajusta o no a su cosmovisión/ley de origen/derecho propio, y a lo que interesa para fortalecer su hacer programático. En ese sentido, la Escuela deberá construir un enfoque pedagógico de diálogo y participativo, y no solo informativo e ilustrativo.

Diplomado en interculturalidad y normatividad: entre el derecho positivo, el derecho propio y la normatividad ancestral

Durante el mes de octubre del año 2013, la Universidad Externado de Colombia desde su Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y el Proyecto Alfa Trall, realizó el “Diplomado en Interculturalidad y Normatividad: Entre el derecho positivo, el Derecho Propio y la Normatividad Ancestral”, el cual abrió un espacio de interacción entre varios pueblos indígenas, abogados de diferentes ramas (constitucional, administrativo, económico, entre otras), miembros de grupos de investigación, estudiantes, miembros de organizaciones no gubernamentales, académicos y representantes de entidades del Estado.

En un primer momento, se generó un espacio de diálogo interno para cada pueblo, en el que durante dos días se discutían y preparaban los temas propuestos como eje del evento, para posteriormente socializarlos en una mesa común con los demás pueblos y algunos de los abogados participantes.

La representación de cada pueblo se dio por parte de autoridades ancestrales y líderes de cada una de las comunidades,¹⁵ tanto hombres como mujeres. El evento contó con la participación de miembros del pueblo wayúu de la Guajira,

¹⁵ Del pueblo misak el principal representante fue Lorenzo Muelas, primer indígena constituyente. También asistió su hijo Juan Muelas, y en representación del pueblo wayúu asistieron Alberto de Luque Chacin, Carmen Pimienta, Diana Uriana, el palabrero Orangel Amaya y Josefa Robles. Del pueblo nasa asistió Aida Quilpe y en representación del Gobierno nacional acudió Gabriel Muyuy, indígena inga y director del Programa presidencial para la formulación de estrategias y acciones para el desarrollo inte-

del pueblo misak del Cauca y del pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta. En ese sentido, una vez conformados los grupos, se llevó a cabo un conversatorio de dos días en el que los pueblos participantes expusieron los aspectos más importantes de su cosmovisión, estilo de vida, normatividad y concepción del derecho propio. Los temas de cada sesión se basaron en la concepción del territorio, del castigo, la justicia, el impacto ambiental, el derecho ambiental, recursos ambientales, jurisdicción especial, derecho consuetudinario, normatividad ancestral y derecho propio.

Con relación al aspecto metodológico, en un primer momento cada pueblo realizó un trabajo interno de discusión y diálogo, y en un segundo momento todos compartieron en una mesa de trabajo con los demás participantes indígenas lo discutido previamente: experiencias, costumbres, conceptos. La apuesta de dicho trabajo era la construcción de relaciones de cooperación y solidaridad entre comunidades. Posteriormente, se dio inicio al debate con los otros asistentes, los juristas que desde cada una de sus ramas aportaron al debate sobre la construcción de puentes entre el derecho propio y el derecho positivo, siempre teniendo en cuenta los preceptos y principios propuestos en la Constitución de 1991, donde se hace un reconocimiento claro a los pueblos indígenas.

En todo el proceso, la participación de los miembros de grupos de investigación, estudiantes, miembros de ONG, entre otras personas no indígenas, se limitó a la observación, al examen de la situación y de los diferentes conversatorios, con el objetivo de que hicieran una serie de escritos analíticos que recolectaran la experiencia, posteriormente discutidos en un espacio de exposición.

Esta es una experiencia valiosa de construcción de un diálogo intercultural y multidisciplinario; sin embargo, como de costumbre, se trata de un espacio en el que solo participan los principales líderes indígenas, acostumbrados a asistir a reuniones, capacitaciones, eventos y seminarios en la capital. Una de las características de la EIDI, que es importante seguir manteniendo, es la realización de las sesiones en los territorios indígenas. Esto genera un gran espacio de diálogo, de intercambio de experiencias con personas, que más allá de ser estudiantes, también se convierten en educadores. De la misma manera como se ha construido en los otros pueblos indígenas, con la EIDI “siguiendo el enfoque de la educación popular, hemos buscado pasar de la educación sistemática, a los procesos

gral de los pueblos indígenas de Colombia. También asistieron Paula Gaviria, directora de la Unidad de Víctimas, y Pedro Posada, director de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior.

educativos, y al diálogo intercultural en el que todos nos educamos en comunidad”, como sostienen Ángela Santamaría y Andrés Pardo en su capítulo antes citado.

Finalmente, las distintas experiencias muestran, retomando las palabras de Rodríguez y Rojas, que “en muchos modelos educativos indígenas, incluso en la etnoeducación indígena ‘oficial’, la producción de conocimiento está pensada entre lo propio y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el mal llamado ‘universal’” (Rojas y Rodríguez, 2012: 18). No existe unanimidad en torno a los programas, propósitos y estrategias de acción educativas, así como se encuentran procesos desde adentro, *casa ajena y casa adentro* en palabras de Catherine Walsh, también existen procesos oficiales para los pueblos indígenas, o *casa afuera*.¹⁶

De acuerdo con lo anterior y con el objetivo de dar unanimidad a los procesos internos del pueblo wayúu, el segundo reto de la EIDI con este pueblo se refiere a la identificación de problemas, temas y necesidades que desarrollar. En este punto tenemos en cuenta el trabajo de campo realizado hasta el momento y algunas palabras que nos quedaron sonando... Así, para Rosa Iguarán: “el tema de la solución de conflictos dentro de la comunidad y entre las familias es un gran aporte para la sociedad, antes de pensar en la guerra, los Wayúu buscamos la manera de dialogar. La palabra es el principio de diálogo y de paz, es necesario para mantener el equilibrio y que el camino está abierto para garantizar que la comunidad siga en el territorio” (Notas de observación, diario de campo de Mónica Acosta, 2014). A continuación lo desarrollamos.

Segundo reto: Mujeres y derecho wayúu. Experiencias cruzadas para el reconocimiento de derechos en el contexto de la justicia transicional

En el desarrollo del proyecto con el Ministerio de Justicia sobre las paradojas y posibilidades de las justicias propias en contextos de justicia transicional en Colombia, en particular el establecimiento de comisiones de la verdad, consideramos que para el pueblo wayúu, el esclarecimiento de la verdad es de suma

¹⁶ Para Catherine Walsh existen tres conceptos que se pueden tejer alrededor de la educación dirigida a pueblos indígenas: los primeros, a partir de la oficialidad estatal, las políticas o programas dirigidos *para* las comunidades étnicas (*casa ajena*); los segundos, que surgen *desde* las comunidades y procesos comunitarios y organizativos, apuntando a una educación *propia* (*casa adentro*), y los terceros, que se esfuerzan por incidir desde lo propio en el sistema educativo nacional, con el afán de interculturalizarlo (*casa afuera*) (Walsh, citada en Rojas y Rodríguez, 2012: 16).

importancia. Por ello, sería útil una experiencia pedagógica¹⁷ que permita el fortalecimiento de las autoridades que administran justicia, el papel de la mujer en este proceso y el aprendizaje de herramientas de administración de justicia propias,¹⁸ en coordinación con las herramientas de la justicia transicional.¹⁹ En este punto es pertinente aclarar que, más allá de desarrollar un proceso ilustrativo sobre los aspectos del derecho propio y su articulación o no con la justicia transicional, nos interesa fortalecer el papel de la mujer y que ellas conozcan los elementos jurídicos tradicionales sobre los procesos de la verdad, justicia y reparación, que sean acordes a sus necesidades.

Antes de presentar una breve descripción sobre la particularidad del pueblo wayú en su administración de justicia y la dinámica interna que la EIDI deberá tener en cuenta (actores, roles, procesos, etc.), siguiendo la misma dinámica anterior, para nosotras es importante mencionar un valioso trabajo realizado por colectivos de mujeres wayú en la búsqueda de la verdad. Uno de estos colectivos es la organización Wayuumsurat-Mujeres Tejiendo Paz, que surgió precisamente como respuesta a los hechos del 18 de abril de 2004 en Bahía Portete.²⁰

¹⁷ El trabajo de la EIDI se inscribe entre los aportes más recientes en educación desde el concepto de interculturalidad, esto es, el diálogo con los saberes indígenas a la hora de construir un proyecto epistemológico y político con estos grupos. En este punto nuestra investigación pretende contribuir a la educación intercultural no solo mediante la recolección de ideas, también a partir del trabajo de campo con autoridades tradicionales wayú y la producción de referentes empíricos que permitan finalmente la articulación del pensamiento propio en las medidas institucionales que los involucren.

¹⁸ A partir de la Constitución de 1991 se consolida el proceso de reivindicación indígena en Colombia con el reconocimiento de la Jurisdicción Especial Indígena (Art. 246). Mediante esta figura, la Constitución Política faculta a las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas para ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con sus formas propias de organización social, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. Igualmente, supone la coordinación de las normas y procedimientos propios con la aplicación de la justicia nacional.

¹⁹ En palabras de Rodrigo Uprimny, la justicia transicional “hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien sea por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz” (Uprimny et ál., 2006: 13). Según esta definición, en el caso de los pueblos indígenas se presenta en un contexto de finalización del conflicto armado interno y la consecución de la paz, y se propone como un conjunto de medidas políticas y jurídicas adoptadas por el Estado, con el fin de indemnizar a individuos o grupos de la población por los daños generados mediante la violación de sus derechos humanos en el marco de este conflicto. No se refiere a un tipo particular de justicia, sino más bien a una forma especial de aplicarla.

²⁰ El 18 de abril de 2004, entre cuarenta y cincuenta paramilitares del Frente Contrainsurgencia Wayú del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) llegaron a Bahía Portete (Alta Guajira), acompañados de hombres con prendas del Ejército Nacional, y con lista en mano humillaron, torturaron, asesinaron e hicieron desaparecer al menos a seis personas, cuatro de ellas mujeres, pertene-

Desde el 1º de noviembre del mismo año, este grupo ha trabajado por la defensa y promoción de los derechos humanos y los derechos colectivos del pueblo wayúu, enfocándose en la mujer como base del tejido social de dicha cultura: como dadoras y protectoras de vida que aprenden de sus mayores los valores que representan el ser mujer wayúu, conservando la paz y transmitiendo esa sabiduría. De esta manera, se ha preocupado por visibilizar, denunciar, buscar la verdad y luchar contra el olvido de los problemas que afrontan las víctimas wayúus del conflicto armado en el departamento de La Guajira, y el papel central de las mujeres en ello (Organización Wayuumsurat: Mujeres Tejiendo Paz, 2014).

Por lo tanto, en su lucha por el reconocimiento de los derechos del pueblo wayúu, las mujeres de esta organización han tenido la iniciativa de buscar aportes significativos desde lo propio que fortalezcan el proceso de reparación, para lo cual se han apoyado en la sabiduría de los ancianos y las recomendaciones de personas ilustradas, en solidaridad con la comunidad de Portete y la recuperación de su cultura, su vida y sus sueños destrozados por el conflicto armado (Barros, 2014). De ahí que en 2013 se llevara a cabo el primer encuentro entre la Junta Autónoma de Palabrerros, el Consejo de Alaulayu y la comunidad de Portete, con miras a sensibilizar y visibilizar los hechos ocurridos en abril de 2004.

Según lo relatado por la señora Débora Barros, vocera de la organización, en el informe realizado de la experiencia, el evento giró en torno al diálogo entre las autoridades tradicionales y la comunidad, buscando desde un primer momento reafirmar los lazos de unidad entre todos los participantes, aceptándose como miembros de una misma cultura, conocedores de los mismos ancestros y de sus luchas, y reconociendo el daño causado por la masacre, que se extiende más allá de los habitantes de Portete, así como la necesidad de hacer a un lado las discordias y contradicciones internas, escuchar y aportar sus voces al proceso, para contar con el apoyo de afuera. Esta iniciativa se complementó con un recorrido por el territorio afectado.²¹

cientes al pueblo indígena wayúu (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNR], 2010: 51-62).

²¹ Un puerto que acogió a muchos de los presentes, expresa Débora Barros, como hermanos wayúu, e incluso *arrijunas* venidos de otros territorios a trabajar y ganar sustento para sacar adelante a sus familias. Un territorio querido por muchos, ahora convertido en un escenario de dolor, lo que generó sentimientos encontrados entre los asistentes al vivir esa realidad de cerca y los instó aún más a apoyar el proceso de reparación a las víctimas de Bahía Portete (Barros, 2014).

Se habló de los amigos y enemigos de dicha campaña y de las perspectivas de la normatividad wayúu en ella. Se resaltó el trabajo comprometido de las mujeres para sacar adelante a la comunidad, acudiendo a la vía legal para fortalecer el proceso y calmando el corazón humillado de los hombres por sus pérdidas. Se plantearon las recomendaciones del Consejo de Alaulayu para la reconstrucción física del territorio, y se pidió el concepto de la Junta Autónoma de Palabrereros en cuanto al proceso de reparación económica que se podría acordar con el Gobierno Nacional por las pérdidas a causa de la violencia, desde los usos y costumbres propios (Barros, 2014).

A través de la organización, las lideresas wayúus Débora y Telemina Barros, junto a un grupo de mujeres de Bahía Portete, se han empoderado en el proceso de reparación colectiva que lleva a cabo la Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas por la masacre perpetrada en la zona el 18 de abril de 2004 por grupos paramilitares. En 2009 y 2010 trabajaron en conjunto con el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) en la redacción de un informe sobre los hechos, titulado *La masacre de Bahía Portete. Mujeres Wayúu en la mira*. Así, las mujeres tuvieron un papel fundamental en la visibilización de la masacre a nivel nacional. Para Pilar Riaño, relatora de la investigación y miembro del Grupo de Memoria Histórica, el papel de las mujeres en el litigio por las víctimas ha sido de resaltar, y habla del impacto causado por el informe desde el día de su lanzamiento:

La comunidad entró con su autoridad tradicional adelante, con todas las mujeres con sus mantas rojas en señal de desafío y en señal de lucha, con el color rojo. Hubo en términos de medios muchísima difusión y posteriormente en el lanzamiento que se hizo acá en Riohacha la asistencia fue impresionante. Entonces ciertamente tuvo un impacto, incluso mucho más de lo que esperábamos en términos de que llegáramos a los medios. De la masacre de Bahía Portete nadie sabía, nadie sabía. Es la masacre, es terrible, pero en Colombia se dice “Ah no, hubo seis muertos” entonces no se había visibilizado. Se visibiliza a nivel nacional, eso sí es muy claro. (Pilar Riaño, investigadora de Memoria Histórica, Bahía Portete, 18 de abril de 2014)

Otra experiencia que resulta pertinente recordar, en la cual participaron organizaciones de mujeres wayúus y que vincula asuntos de la justicia propia en el contexto de la justicia transicional, es la Escuela de Formación para las

Organizaciones de Víctimas de La Guajira. Esta tuvo lugar también en 2013 con el apoyo del Fondo de Justicia Transicional del Área de Paz del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esta Escuela se llevó a cabo con la finalidad de capacitar a líderes y lideresas en la exigibilidad de sus derechos, brindándoles herramientas e insumos útiles en materia de violencia sexual, desplazamiento forzado, restitución de tierras, desaparición forzada, veedurías ciudadanas, liderazgo, autoprotección y gestión de proyectos. Se vinculó a la iniciativa a las organizaciones Asocamdes, Wayuumsurat-Mujeres Tejiendo Paz, Cootdesba, Fupazgua y Fumucrisgua, como promotoras en La Guajira del proceso de fortalecimiento de redes territoriales de víctimas que promueve el Fondo. Fueron estas las que dictaron la capacitación en el proceso de réplica de la Escuela de Formación, la cual se da simultáneamente en dieciocho territorios del país (PNUD, 2013).

Aunque el papel de la mujer en los asuntos de administración de justicia sea secundario (como veremos a continuación), estas experiencias nos llevan a reflexionar sobre el apoyo que la EIDI podría brindar al trabajo de lideresas wayúus en temas de verdad, justicia y reparación. La mujer wayúu, como mencionamos, cumple un rol fundamental, no solo como piedra angular de la familia y de la sociedad, sino también como intermediaria en el diálogo y en la palabra, necesario para mantener el equilibrio y para garantizar la permanencia del pueblo en el territorio.

En este sentido, siguiendo la dinámica de anteriores procesos de la EIDI, es necesario, en primer lugar, identificar y reconocer a las autoridades políticas y jurídicas tradicionales del pueblo wayúu, y el papel de la mujer en el proceso de la solución de conflictos. A continuación lo mencionamos brevemente.

Los jueces espirituales: los pütchipüü o palabreros

El *pütchipü'üi*, o palabrero, es la institución que representa el sistema de normas y compensaciones en el orden cultural wayúu, y es considerado por el pueblo un “pensador de lo pacífico”, que cultiva un profundo conocimiento acerca de las normas ancestrales de convivencia social (Guerra, 2002: 127). Se especializa en la solución de conflictos y disputas en todo el orden social,²² cumpliendo la

²² Es la figura institucional encargada de administrar el derecho wayúu. A la hora de resolver las disputas, se tienen en cuenta las diferentes clases de palabreros como de casos que se presentan, que van desde conflictos de sangre hasta arreglos del precio de la novia. Existen también palabreros menores,

función de intermediario que lleva el mensaje de la parte ofendida a los agresores. Porta la palabra y el entendimiento para el arreglo y el pago de compensaciones. Su máximo propósito es evitar y arreglar acciones violentas entre clanes. En otras intervenciones promueve la paz, la convivencia y los lazos que fortalecen culturalmente al pueblo. Como señalaría la lideresa wayúu Rosa Iguarán, en entrevista realizada como parte del trabajo de campo de la EIDI, el palabrero interpreta los cantos o aullidos de aves y animales. Desde esa correspondencia con la naturaleza, hace los arreglos para conservar la armonía (Rosa Iguarán, lideresa wayúu, Bogotá 15 de agosto de 2013).

El palabrero tradicional cultiva en sus virtudes personales, hábitos que corrigen actitudes mediante consejos y prácticas de comportamiento. Cada familia wayúu tiene en su núcleo familiar una persona que representa la palabra, y esta tarea de resolver conflictos recae en la persona de mayor sabiduría en un clan, comúnmente un hombre de avanzada edad, pocas veces un joven. Andrónico Urbay, integrante de la Junta Mayor Autónoma de Palabrerros Wayúu, ilustra las cualidades del *Pütchipü'üi*, de la siguiente manera:

El palabrero se va formando en la cotidianidad, cada problema es una experiencia particular porque se tejen diferentes matices ahí. [Su condición surge] del aprendizaje que haya tenido la persona desde muy joven. Que se haya sentado a escuchar y que tenga una oralidad fácil, que sea comunicativo que sea recursivo. Porque el palabrero [...] tiene que ser una recreación del wayuunaiki para que sea entendido [...] Entonces es como cuando alguien se enamora de una mujer, al estilo antiguo [...] tenía que dar un discurso bonito para poder cautivar a la mujer. [...] Por eso es que el palabrero pensador de lo pacífico debe ser una persona que tenga una argumentación buena. (Andrónico Urbay, palabrero wayúu, Maicao 10 de abril de 2014)

encargados de conciliar pequeñas querellas en los vecindarios indígenas, como el consejo a un joven que se embriaga con frecuencia o reconviniendo a una mujer descuidada en sus labores. Por otro lado, se encuentra el palabrero de matrimonio o aquel que se limita solamente a cobrar, el llamado *maünai* o *manünapui*, quien no necesita acudir a elaborados recursos de oratoria para conciliar un conflicto. Por eso Perrin y Guerra expresan que cuando las partes han acordado la compensación económica, el *Pütchipü'üi* se convierte en un *maünai* y se limita a definir detalles sobre la cancelación de los pagos (Perrin, 1965: 65; Guerra, 2002: 135).

En la palabra está consagrada la ley wayúu, y es la herramienta para el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. Para aprender dicha ley, no hace falta otra escuela que escuchar a los mayores, a los palabreros, a las personas que saben comunicar e interpretar los mensajes. La palabra se lleva en la mente y en el corazón, para así ser transmitida a través de las futuras generaciones, conservando las costumbres (Guerra, 2002: 135). El *pütchipü'üi* y la *ouutsü* constituyen la reserva moral y espiritual del universo wayúu. Como depositarios del conocimiento, la *ouutsü* y el *pütchipü'üi* se reconocen como máximas autoridades de la ley wayúu.

La mujer *ouutsü* se instituye como autoridad espiritual, alrededor suyo giran los asuntos humanos y divinos. Su oficio como intermediaria entre los wayúus y el mundo espiritual permite sanar las calamidades ocasionadas por los espíritus de las enfermedades. La *ouutsü* o *piachi* se destaca en este oficio sagrado como médico o sacerdotisa wayúu que puede curar toda clase de enfermedades, del cuerpo y del alma, a través de un conocimiento profundo de lo humano y lo sobrenatural. Entre sus virtudes especiales se cuentan adivinar los sueños, saber secretos para alejar los vientos huracanados, identificar el significado del vuelo y canto de los pájaros y predecir el destino (Prieto y Molina, 2010: 96).

Los wayúus depositan una fe ciega en las *piachi* y sus prácticas de medicina tradicional, que van desde el uso de plantas medicinales como el malambo, matarratón, anamú, jaguapi, quina, corteza de árboles, vainas con pepas, ají picante, espina y tunas, hasta rezos, conjuros, baños de chirrinchi y salivazos de tabaco masticado sobre el enfermo. De igual forma, portan lanía y beben preparaciones para conjurar brujerías y hechizos. Se protegen de malas horas y espíritus enemigos usando tatuajes en forma de cruz (Prieto y Molina, 2010: 96). Buscan neutralizar los males humanos de acuerdo con su origen y exigencias de curación, que les son revelados por los espíritus en un lenguaje secreto. Mediante un ritual con jugo de tabaco, maracas, soplos, gritos y cantos, las *piachis* entran en un trance revelador y curativo. Los familiares del enfermo llevan joyas, dinero y animales domésticos para cumplir el pedido de los espíritus (Prieto y Molina, 2010).

En palabras de Prieto y Molina: “Si un *piachi* acierta mucho en sus curaciones, se dice de él que tiene muy buenos espíritus; y si no cura los espíritus que posee son malos” (2010: 97). Son personas sagradas para los wayúus por su labor curativa. A los *piachi* se les muestra en sueños su destino cuando son jóvenes y comienza su instrucción por el viejo *piachi*. Aunque existen casos en que lo

rechazan e incurren en gastos elevados por las exigencias del espíritu rechazado (Prieto y Molina, 2010: 97).

Igualmente, se reconoce en la cultura wayúu la institución de los *alaiilayuu*, “persona representativa del linaje, que puede ser visto como el foco que mantiene la fuerza, la unidad e identidad del grupo”, quienes son reconocidos como legítimas autoridades tradicionales, que a partir de la condición de *alaiilaa*, tío materno y el despliegue del carácter sensato de un *laiilaa*, persona adulta mayor, ejercen la autoridad en el seno de su grupo familiar (Guerra, 2002: 80).

Un tío materno ejerce el mando y la representación de la familia, asumiendo muchas de las funciones y obligaciones socioeconómicas que corresponden socialmente a un padre. En consecuencia, asume la responsabilidad de proteger los bienes e intereses familiares, promoviendo los buenos comportamientos de los sobrinos o hijos de sus hermanas. Dentro de estas funciones arregla acciones que atentan contra la dignidad de la familia y responde por las acciones imprudentes que se cometen en relación con otras familias, sobre todo cuando se afectan las buenas relaciones con otros clanes de la comunidad. Es importante resolver estas disputas pues, en palabras del palabrero Andrónico:

... porque es que sucede que ambas familias pudieron haber sido muy allegadas, muy cercanas en amistad. Pero que hubo una ruptura por el hecho que se dio, pero que ahora puede suceder un evento [...] Como un borrón y cuenta nueva en ese sentido. Porque ya hubo una expulsión del odio por parte de la familia afectada [...] Ya ese tema no se toca más, ya lo que sigue es algo nuevo ya. No se puede hablar más del muerto ya, nada de eso no ya. Por eso se insiste en eso para quedar bien. Entonces la filosofía de muchos palabreritos es decirle a la contraparte, a la familia agresora que es mejor llegar a la reparación para estar bien para estar tranquilos. Como si no se hubiese cometido ningún delito. (Andrónico Urbay, palabrero wayúu, Maicao, 10 de abril de 2014)

Cuando surge un conflicto se pone en riesgo el territorio del clan. Por eso el palabrero que lo resuelve no solo piensa en la familia actual, sino también en los descendientes. Rosa Iguarán relata:

Recuerdo un caso reciente que ocurrió en Uribía. Un muchacho *arijuna* atropelló a un Wayúu. Fue un accidente. La familia del Wayúu, le envió

la palabra, y el muchacho arregló con la familia uterina, pagó. Y no hubo problema mayor, porque respondió. Ahí, la inspección de policía decía, en estos casos nosotros para que nos metemos, ellos arreglan y si entramos enredamos la cosa. Nosotros estamos aquí para cuando no hay arreglo. (Rosa Iguarán, lideresa wayúu, Bogotá 15 de agosto de 2013)

De acuerdo con lo que afirma la lideresa, el *alaülaa*, tío materno, envía la palabra o la recibe, y preside los arreglos con otros clanes. Se acude a él inmediatamente, para concertar en nombre de todo el clan familiar el nombre de un palabrero. Su función de administración en la familia y resolución de los conflictos puede otorgarle rango de *alaülayuu* y autoridad tradicional, en el que asume una mayor responsabilidad como representante legal de toda una comunidad. Por medio de sus facultades en la gestión comunitaria, obtiene el amplio reconocimiento de la colectividad, logrando abarcar otras dimensiones sociales que implican cierto liderazgo, en condición de *pütcheejana* (mensajero tradicional) o *pütchipü'üi* (palabrero tradicional).

La mujer wayúu en los conflictos interclanes e intraétnicos

Las mujeres desempeñan un papel en el interior del desarrollo de las disputas. Para Saler, son ellas quienes “usualmente dan consejos a sus parientes varones, ayudan a movilizar apoyo, contribuyen con sus bienes al pago de las compensaciones y algunas pueden hablar muy fuerte en las negociaciones” (Salser, citado en Guerra, 2002: 121). Si bien las intervenciones de las mujeres en los juicios para solucionar conflictos son secundarias, cumplen un papel importante en las disputas entre familias, al recaer en ellas la responsabilidad económica del clan durante el periodo que dura el enfrentamiento. Por seguridad de los hombres, a ellas les corresponde la tarea de comercializar los excedentes producidos por el grupo familiar en los centros urbanos, con el fin de satisfacer las necesidades básicas de todos, así como suministrar a los hombres artículos de su consumo para evitar que se muestren en lugares concurridos y se expongan a ataques de los adversarios (Prieto y Molina, 2010: 100-101). Además, según Prieto y Molina, deben desprenderse de sus animales y collares más preciados para contribuir a la compensación material por las actuaciones del grupo.

Una anciana Wayúu, presente en un arreglo tradicional, al observar que el palabrero enviado por el grupo reclamante se negaba a recibir los ele-

mentos entregados por su familia debido a que exigía un monto mayor, se desprendió de un collar celosamente guardado durante varias generaciones y lo aportó en presencia de los concurrentes, diciendo: “por la tranquilidad de mis varones, entrego este collar. Como ves, dijo al palabrero, no quedan más adornos en mi cuellos que las venas de mi garganta”. (Prieto y Molina, 2010: 101)

Prieto y Molina afirman que estas negociaciones no se consideran un asunto femenino. Las mujeres deben limitarse a escuchar y comportarse de manera prudente y discreta, de acuerdo con las normas wayúus. Sin embargo, se les da cierta licencia —solo a ellas— para lanzar ironías y expresar argumentos a favor de su grupo, que pueden influir sutilmente en las pretensiones de los palabrerros, aunque estos fingirán no escucharlas. Si se expresan muy airadamente, serán reconvenidas firmemente por los varones (Prieto y Molina, 2010: 101).

Existen testimonios escasos y contradictorios sobre el desenvolvimiento de mujeres como *pütchipü'üi*, en tanto que este papel tiene tradicionalmente un marcado carácter masculino. De esta forma, aunque algunas desavenencias dentro de los vecindarios pueden ser conciliadas por mujeres, que pueden incluso solicitar el pago de indemnizaciones por faltas leves, esto no implica que ellas desempeñen un auténtico papel de palabreras, más bien se piensa en mujeres que se comportan como hombres (Prieto y Molina, 2010: 102).

El palabrero Andrónico Urbay ofrece otra explicación sobre la limitada participación de las mujeres en las negociaciones, señalando igualmente su aporte fundamental a la resolución de los conflictos interclanes:

No se admite mucho en una reparación cuando se da la palabra, no se admite mucho la participación de las mujeres [...] Pero no crean que no hay palabreras Wayúu, eh mujeres. Porque las mujeres tienen unos oficios, y tienen muchos oficios, y nosotros por ejemplo les hemos discutido “qué más quieren ustedes si ustedes tienen que ser *Ouutsü*, *Roburaquiri*, deben cargar con nosotros nueve meses”...Encargarse de los collares, porque la mujer es la que va y hace los collares cuando hay una reparación. Y también cuando se recibe un pago, también se le dice “tome guárdelo”, los collares. Se le dan, puede usarlos y todo pero es una eventualidad, que suceda lo contrario, que les toque hacer una reparación entonces se le dice “oye nosotros una vez te dimos un collar, queremos que nos lo prestes para poder salir de

este problema”. Entonces por esa razón no es que haya una discriminación, no, esto viene así tradicionalmente. Aquí muchas mujeres, sobre todo del lado venezolano dicen “no que las mujeres también pueden ser palabreras porque así como en los *alijuna*, que son los que no son Wayúu, hay abogadas mujeres y hay abogados hombres. No pero el caso allá es diferente. El caso aquí es diferente. Entonces la mujeres tienen que encargarse por ejemplo de una *contra*, que es cultural, la *lanía*²³ cuando el problema es demasiado grave y le toca de pronto levantarse a media noche, y muchas veces casi que amanecer con eso para poder de pronto mitigar el disgusto que hay allá en la contraparte. (Andrónico Urbay, palabrero wayúu, Maicao, 10 de abril de 2014)

Por otra parte, la reciente urbanización del pueblo wayúu ha llevado a pensar la figura femenina como suavizante de las tensiones entre personas de diferentes culturas, haciendo que cada vez más mujeres se desempeñen como reclamantes de indemnizaciones en incidentes graves de carácter interétnico, e interlocutoras en acuerdos dirigidos a compensar, desde muertes en accidentes de tránsito hasta la gravidez de una joven wayúu por parte de un hombre no indígena. Incluso, oficinas gubernamentales de asuntos indígenas han involucrado a mujeres en la solución de conflictos intraétnicos que se resuelven en medios urbanos (Prieto y Molina, 2010: 102). Sobre lo anterior, Prieto y Molina referencian algunos casos:

Catalina Rodríguez Iipuaana, ya fallecida, fue considerada por algunos palabreros, debido a su temperamento y discurso, como mujer de “palabra caliente”. Se destacó en la ciudad de Riohacha durante la mitad del siglo xx, como mediadora en disputas surgidas entre miembros de la etnia Wayúu y los habitantes criollos de ese centro urbano. En épocas más recientes, en la sede de la organización indígena Yanama, en Maicao, Rosa Gutiérrez Pana, miembro del clan Epiyu, de la zona costera de carrizal, se desempeñó como conciliadora en disputas de carácter intraétnico. (Prieto y Molina, 2010: 103)

²³ Es una representación física de espíritus ancestrales wayúus que sirve como “contra” o amuleto ante las desgracias y males.

En este orden de ideas, a partir del análisis del contexto político, social y cultural del pueblo wayúu y de las experiencias descritas anteriormente, identificamos y reconocemos los retos que la EIDI deberá abordar y mencionamos las perspectivas alrededor del fortalecimiento de autoridades tradicionales y del rol de la mujer que la práctica pedagógica, intercultural, multidisciplinaria e interseccional de la Escuela podrá desarrollar.

Para concluir

Como mencionamos, a diferencia de otros pueblos, el primer reto que se presenta ante la EIDI es el reconocimiento del contexto político, social y cultural particular del pueblo wayúu. En primer lugar, la EIDI se encuentra ante una estructura social basada en la organización por clanes de una sola nación wayúu, que genera internamente una variedad de conflictos interclanes e intraétnicos. En la Guajira, por ejemplo, no existen instrumentos públicos para probar la propiedad del territorio. Esto se vuelve más complejo cuando se trata de territorios reconocidos por la Constitución de 1991 como colectivos, pero que en la realidad tienen otro fundamento, la ley wayúu. Cuando se habla con diferentes actores del pueblo wayúu, las diversas versiones sobre la problemática del territorio establecen una división muy fuerte desde antes de la Constitución de 1991 y después de ella. Esto es paradójico, pues como sostienen un líder wayúu:

Los wayúu no teníamos problemas de territorio antes del sistema general de participación. La gran cantidad de recursos en los territorios ha creado muchos problemas. Para recibir los recursos, el Gobierno exigió que los clanes se tuvieran que organizar. Lo que ocurrió es que se posesionaron muchas autoridades tradicionales formales, que no son las autoridades reales en los clanes. Una muestra clara de esto, es que en la lengua nuestra no existe ese término de “autoridades tradicionales”. Al exigir el nombramiento de estas autoridades, el Estado desconoció y sigue desconociendo el sistema de autoridad wayúu. (Orangel, Palabrero Consejo Superior de Palabrerros, Riohacha, septiembre de 2013)

En este punto es importante recordar que para los wayúus el derecho al territorio no se pierde. La escritura es el testimonio de los vecinos, los ancestros, los cementerios, las pistas de los caballos, los rastros del molino, etc. En segundo lugar, y no menos importante, es la identificación del papel fundamental de la

mujer en la familia y en la sociedad: el sistema de familias uterinas, matrilocales. El hecho de que se trate de un pueblo en el que el centro es la mujer, como madres, esposas, tías, guías espirituales y como tejedoras de vida, primeras educadoras, como un todo, la participación de las mujeres wayúus en el enfoque educativo de la EIDI es fundamental. Aunque a lo largo de las experiencias de la Escuela han participado tanto hombres como mujeres, con este pueblo es prioridad construir un espacio de diálogo en el que mujeres de diferentes edades, condiciones sociales, estados civiles, posiciones políticas e ideológicas, participen en el proceso educativo que venimos desarrollando, en el diálogo intercultural en el que todos nos educamos en comunidad.

Finalmente, es importante que la EIDI proporcione herramientas pedagógicas y metodológicas de acuerdo con las distintas dinámicas políticas, procesos organizativos, necesidades y temáticas. Debido al trabajo de campo que realizamos en el año 2013 sobre derecho propio y herramientas de justicia transicional, retomando las palabras de Rodríguez y Rojas, en la educación existe una necesidad de “enlazar los proyectos educativos alternativos con procesos políticos autónomos donde la diferencia desempeñe un papel protagónico” (Rojas y Rodríguez, 2012: 6). Como temática que es necesario trabajar en la experiencia de la Escuela en territorio wayúu, identificamos —aunque la Escuela está abierta a tratar más— el fortalecimiento del derecho propio y el papel de la mujer en la solución de los conflictos.

Siguiendo la dinámica de otras experiencias de la EIDI, la propuesta es el diálogo intercultural. La EIDI buscará la construcción de un modelo pedagógico de la mano de las autoridades tradicionales, los mayores y las mujeres, y que respete las prácticas culturales wayúus. De esta forma, creará espacios de intercambio a manera de talleres de formación (para ellos y para nosotros), en los que se compartan y fortalezcan conocimientos propios y se genere debate en torno a las distintas temáticas, que nos permitan acercarnos a las necesidades de la comunidad y hacer un aporte desde la investigación y la academia. A este respecto, nos parece pertinente formular dos preguntas que también han guiado esta investigación: ¿Cómo se ve afectado el proceso de reparación a las víctimas del pueblo indígena wayúu por la desarticulación entre los mecanismos de la justicia transicional y el sistema de derecho propio?, y ¿cuál es el aporte desde la perspectiva de la interseccionalidad en la construcción de procesos de derecho a la verdad como instrumento de justicia transicional en el caso de la masacre de Bahía Portete? (2004-2013).

Bibliografía

- A 7 Años de la masacre de Bahía Portete, Guajira* (2011). Recuperado de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article5711>
- Apüshana, Vito (2010). *En las hondonadas maternas de la piel. Jierü-mma*. Bogotá: Banco de la República.
- Barros, D. (2014). *Mutepaz: Informe encuentro entre la Junta Mayor de Palabrerros, el Consejo Alaulayu y la comunidad Portete*. Recuperado en mayo de 2014, de <http://organizacionwayuuumunsurat.blogspot.com/2013/08/informe-encuentro-entre-la-junta-mayor.html>
- Colmenares, R. (1983). Del derecho consuetudinario guajiro al Estado social de derecho multiétnico en Venezuela. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, 70. Maracaibo: LUZ.
- Colmenares, R. (2006). Sistema de justicia penal formal y el derecho consuetudinario wayúu. *Frónesis*, 13 (1). Recuperado en marzo de 2014, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682006000100006&lng=es&nrm=iso.
- Colombia se vuelve a rajarse en pruebas Pisa (2014). *El Tiempo*. Recuperado en marzo de 2014, de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/colombia-se-raja-en-pruebas-pisa_13761795-4
- Consejería en Proyectos (PCS) (2014). *Justicia y reparación para mujeres víctimas de violencia sexual en contextos de conflicto armado interno. Seminario internacional*. Lima, abril de 2007.
- De Zubiría, Julián (2014). “¿Por qué los malos resultados en las pruebas Pisa?”. *Semana*. Recuperado el 31 de marzo de 2014, de <http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>
- Declaración y mandato de la nación indígena wayúu y las comunidades negras despojadas de su territorio en el departamento de la Guajira (2012). Foro Regional de la Guajira para la definición de una política pública de derechos humanos y del derecho internacional humanitario.
- Delgado, J. M. (2006). *Principios culturales y lingüísticos que orientan las normativas del derecho consuetudinario wayúu*. *Frónesis*, 13 (1). Recuperado en marzo de 2014, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-62682006000100009&script=sci_arttext

- Diego, Blanca (2013). *Fuerza de Mujeres Wayúu*. Recuperado de <http://otramerica.com/especiales/cronicas-wayuu/fuerza-mujeres-wayuu-colombia-venezuela/2911>
- Flórez López, J. (Comp.) (2010). *Creencias, ritos y costumbres wayúu* (tomo II: “El rito del encierro de la niña en la etnia wayúu, fuente renovadora de las tradiciones culturales, conocimientos, patrimonio cultural”). Medellín: Nuevo Milenio.
- Flórez López, J. (Comp.) (2010). *Creencias, ritos y costumbres wayúu* (tomo II: “El nacimiento y el parto en la cultura wayúu”). Medellín: Nuevo Milenio.
- Guerra Curvelo, W. (2002). *La ley en la sociedad wayúu. La disputa y la palabra*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Indian Law Resource Center (1990). *Derechos indios, derechos humanos*. Washington: Indian Law Resource Center.
- Jayariyu Ojeda, G. (2011). *Sistema normativo wayúu*. Recuperado de <http://www.achijirawaa.co/node/649>
- Jieyuwayuu (2014). Artículo blog, recuperado en marzo de 2014, de <http://jieuwayuu.blogspot.com/2007/09/relaciones-de-gnero-entre-los-wayu.html>
- Jiménez, M. A. (1976). *Conflictos de cultura: los guajiros reclusos, un caso de discriminación étnica*. Capítulo Criminológico N° 4, Instituto de Criminología LUZ.
- La Masacre de Bahía Portete (2011). Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/nunca-mas/nuncamas/3202-la-masacre-de-bahia-portete>
- Las verdades del conflicto en la Guajira (2011). Recuperado de http://www.verdadabierta.com/gran_especial/guajira/home.html
- Martínez, Santiago (2013). *Retorno a la tierra sagrada*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/retorno-tierra-sagrada-articulo-424733>
- Memoria y Dignidad - Project Conselling Service (2004). *Masacre en Bahía Portete (La Guajira), 18 de abril de 2004*. Recuperado de <http://memoriaydignidad.org/memoriaydignidad/index.php/casos-emblematicos/141-masacres-1980-a-2010/654-bahia-portete>
- Mujeres indígenas y otras formas de sabiduría* (2010). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ojDvPzAE0dI>
- Mujeres tejiendo paz (2012). Recuperado de <http://organizacionWayuumunsurat.blogspot.com/>
- Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (ODD-HH), Programa Presidencial para los Derechos Humanos y DIH (2010). *Diagnóstico de la situación del pueblo indígena wayúu*. Recuperado de <http://>

- www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_WAY%C3%9AU.pdf
- Observatorio Violencia contra Mujeres (s. f.). *Foro: violencia sexual y feminicidio durante el conflicto armado en Guatemala*. Recuperado en marzo de 2014, de <http://www.observatoriovioenciainformamujeres.org/2012/06/foro-violencia-sexual-y-feminicidio-durante-el-conflicto-armado-en-guatemala-parte-1/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2014). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado en marzo de 2014, de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>.
- Organización Wayuumsurat (2014). Artículo blog, recuperado en marzo de 2014, de <http://organizacionwayuumsurat.blogspot.com/2013/08/informe-encuentro-entre-la-junta-mayor.html>.
- Prieto, V. y Molina, L. (2010). Papel que desempeña la mujer en la cultura wayuu. En J. Flórez (Comp.), *Creencias ritos y costumbres wayuu* (pp. 89-122). Medellín: Nuevo Milenio.
- Ramírez Boscán, K. (2011). *El papel de Jiër, la mujer Wayúu*. Recuperado de <http://pueblowayuu.blogspot.com/2007/01/el-papel-de-jir-la-mujer-wayu.html>
- Ramírez, K. (2014). *Sütsiin Jieyuu Wayúu Fuerza de Mujeres Wayú: relaciones de género entre los wayúu*.
- Riaño, P. (2014). Intervención en el evento del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bahía Portete (Alta Guajira) 18 de abril.
- Rodríguez, A., Rojas Oliveros, P. y Santamaría, A. (Eds.) (2012). *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, Derecho y Participación*. Bogotá: Editorial del Rosario.
- Rojas, Axel (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, julio-diciembre, 173-198.
- Señor Jorge 40, ¿por qué usted ordenó asesinar a nuestras mujeres y a nuestros niños? (2007). *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/on-line/articulo/senor-jorge-40-por-que-usted-ordeno-asesinar-nuestras-mujeres-nuestros-ninos/88565-3>
- Sistema de Información Indígena de Colombia. (2013) *Pueblo wayúu*. Recuperado en agosto de 2013, de http://www.siidecolombia.gov.co/cms/media/34339/pueblo_way_u.pdf.

- Stavenhagen, R. (1990). *Entre la ley y la costumbre. Derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Uprimny, R., Botero, C., Restrepo, E. y Saffon, M. P. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Bogotá: DeJusticia.
- Urbay, Andrónico (2013-2014). Intervenciones en la Junta Mayor Autónoma de Palabrereros, Maicao, septiembre de 2013 y abril de 2014.
- Veintitrés organizaciones de víctimas de La Guajira se capacitan en la Escuela de Formación (2013). Recuperado de <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=ba-1--&x=73625#.UzcSCfmSzX4>
- Wayúus de Bahía Portete quieren regresar al territorio del que fueron despojados (2013). Recuperado de <http://regioncaribe.org/Wayúus-de-bahia-portete-quieren-regresar-al-territorio-del-que-fueron-despojados/>

Las dos caras de la ablación genital femenina en la comunidad emberá chamí

María Gabriela Moncada*

Introducción

Este capítulo analiza la disyuntiva entre los derechos humanos y los derechos culturales, con base en un caso concreto. Se trata de un análisis de la actuación de un organismo internacional, a partir del programa Emberá Wera para “combatir” la ablación femenina en la comunidad emberá chamí de Risaralda. No se busca defender ninguna de las dos posiciones, por el contrario, se pretende mostrar las dos caras de la cuestión, evidenciando todos los argumentos a favor y en contra de la ablación. Según un informe del Banco Mundial de marzo de 2005, a nivel mundial existen aproximadamente doscientos millones de individuos pertenecientes a algún tipo de pueblo indígena o aborigen, distribuidos en alrededor setenta países. En el territorio colombiano habita menos del 5% de esa población.

Según un informe realizado por la Agencia de la Organización de Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), en 2012, sobre la situación de los pueblos indígenas de Colombia, los grupos indígenas representaban el 2,74% del total de la población colombiana. En Colombia viven al menos 87 pueblos indígenas, distribuidos en setecientos resguardos, ubicados en veintisiete departamentos del país. Algunos de ellos habitan en localidades muy remotas y con menos de cien miembros (Acnur, 2012). Dentro de ese porcentaje de indígenas, el tercer grupo más grande que existe es el de los emberás. A estos tradicionalmente se

* Internacionalista de la Universidad del Rosario.

les ha considerado “un grupo dentro de la familia lingüística Karibe, que hace parte de la familia Chocó, las cuales comprenden los Wounan y los Emberá” (Romero, 2012).

A raíz de la llegada de los “conquistadores”, los emberás se dividieron en grupos y adquirieron características diferentes de acuerdo con el territorio y por la influencia que alcanzaron a tener los colonizadores en cada una de las comunidades. Algunos de estos grupos son los emberá katio, los emberá chamí y los emberá woounan. Los miembros de estos pueblos habitan diversas regiones del occidente colombiano, por su patrón de asentamiento disperso, buscando siempre medios de características similares a la selva tropical húmeda (Ulloa, 2013). Juntos forman la gran nación emberá.

La comunidad emberá chamí

El estudio se centró en los resguardos de Mistrato y Pueblo Rico, o Purembará en lengua nativa. Según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2005, la comunidad emberá estaba conformada por 29 094 personas, donde el 55,1 % se encontraba en Risaralda. Los emberá chamí correspondían al 2,1 % de la población indígena. Como cualquier tipo de sociedad, “tienen gobernadores con la potestad para actuar como autoridades, los jaibanas o médicos tradicionales y de la espiritualidad hacen tareas rituales como castigos, arreglos y salidas positivas, para los transgresores” (Tascon, 2007).

El orden social está determinado por la organización más importante: la familia. La base de la economía es la agricultura. En esta actividad participan mujeres, hombres y niños. Para la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), tanto las mujeres como los varones deberían encontrarse en el trabajo desde su condición de diferentes, con fuerzas y saberes particulares, siendo lo femenino tan importante como lo masculino. Con igual valor, con igual trato, con iguales derechos, con responsabilidades compartidas (ONIC, 2012).

Partiendo desde la “cultura”

Para poder continuar con el análisis y adentrarnos en la problemática de la ablación genital femenina, es importante aclarar que se partió de una definición de “cultura” propuesta por el antropólogo Jairo Muñoz en su escrito *Antropología cultural colombiana*. En este texto, el autor hace un análisis sobre los diferentes enfoques que se pueden tomar al tratar de definir el término “cultura”. El autor habla de una clasificación de los diversos abordajes. En primera instancia,

introduce las definiciones históricas que se enfocan en la transmisión cultural, basándose en lo que plantea Margaret Mead. Para esta autora, la “cultura” significa una totalidad compleja de comportamientos tradicionales, heredados de generación en generación” (Muñoz, 1993). Por otro lado, se encuentran las definiciones normativas que toman a la “cultura” como regla de conducta de una sociedad. Las definiciones psicológicas hablan de la “cultura” como un elemento fundamental para la construcción de “identidad”.

Las definiciones desde el estructuralismo “hablan de la cultura como un sistema históricamente derivado de modelos de vivir, que tiende a ser compartido por los miembros del grupo. Al modificarse uno de sus elementos o componentes, el sistema en su conjunto cambia” (Muñoz, 1993: 57). Por último, Muñoz introduce definiciones genéticas que toman a la “cultura” como un recuento de orígenes, como producto. En palabras de Geertz, la “cultura” implica esquemas de significaciones y símbolos históricamente transmitidos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes en relación la vida.

La curación o delito para los emberá chamí

“En las cosmovisiones indígenas, mujeres y hombres son complementarios, ellas poseen la fuerza de lo femenino y ellos la fuerza de lo masculino. Ambos son necesarios para el equilibrio del mundo: diosas y dioses de los cuales emana la vida, en una relación de interdependencia” (ONIC, 2013). Todo el conocimiento que de niños deben tener sobre su cultura y la manera como deben comportarse, lo aprenden de sus madres y de las mujeres cercanas. Uno de los papeles más importantes de las mujeres es que reproducen la lengua y las costumbres dentro de los diferentes escenarios de la vida. Esta transmisión de los elementos culturales se hace por medio de la oralidad.

Para los emberá chamí, el mundo se divide en nueve etapas, que conforman tres grandes grupos: el mundo de arriba, donde habitan los espíritus de los muertos, los gallinazos reales y Karagabi, su héroe cultural; el mundo intermedio, donde se encuentran Trutuika y otros espíritus como la madre del agua, que toman la forma de animales o monstruos; y en el último, los seres humanos.

En el mundo de arriba es donde viven los seres más importantes, es el lugar original, donde se encuentran las almas de los muertos. El segundo mundo está gobernado por Trutruica, quién vive junto a los jaí (espíritus). Por último, se

encuentra el mundo de los humanos, “el cual vive en constante enfrentamiento con los /jai/ y los seres primordiales” (Geografía Humana de Colombia, 2013). Los humanos tienen la tarea de hacer que el mundo permanezca equilibrado, pues es similar a una balanza que necesita de las acciones de ellos para que no se cargue hacia ningún lado. Se dice que una de las prácticas que se deben realizar en la comunidad para que este equilibrio se mantenga, es la ablación genital femenina. Reconociendo que esta práctica es tan importante para los emberás, se crea una disyuntiva entre los intereses de la comunidad y los del Estado, pues la ablación viola diferentes derechos que la Constitución Política de Colombia proclama.

La lectura de la ablación desde dos perspectivas

Según el Fondo de Población de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la ablación es una de las más graves y arrasadoras violencias contra las mujeres y las niñas, ha sido considerada un asunto de derechos humanos y de salud pública, y debe ser erradicada en todo el planeta. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) unos 140 millones de mujeres y niñas sufren en la actualidad las consecuencias de la mutilación genital femenina (UNFPA, 2013). Según la misma organización, esta práctica es una violación a los derechos humanos, además de tomarse como una violación a los derechos del niño (por lo general, se les hace a menores de quince años). En 1997, la OMS publicó una declaración conjunta con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el UNFPA contra la práctica de la mutilación genital femenina (OMS, 2012). Desde entonces se han implementado diferentes programas a nivel mundial tratando de que la práctica cese.

Dentro de su cultura, los emberás practican la ablación femenina. Según la misma comunidad, “se trata de un rito sagrado [...], cuyo objetivo es, por un lado ayudar a que el mundo no se destruya y por otro garantizar la fidelidad de la mujer a su esposo” (Marrugo, 2009: 44). Si el equilibrio en el mundo se pierde, se destruye.

Las chamís dan diferentes nombres a la ablación; las maneras más frecuentes de llamarla son “curación”, “el arreglo” o “la operación”. Dichas denominaciones dan cuenta del significado que se otorga al procedimiento, que se supone consiste en arreglar un defecto en el cuerpo de ellas.

Se podría decir que la mutilación genital femenina es el resultado de un grupo de ideas que sustentan una práctica cultural, pero que no están necesariamente

basadas en algo ancestral. Es decir, que la comunidad a través de la historia ha comunicado que esta práctica tiene ciertas implicaciones y constituye unas condiciones necesarias para su sociedad. En otras palabras, los indígenas no cuestionan la realización de la práctica, porque esta constituye un sistema de concepciones heredadas, por medio del cual se mantienen las costumbres, tradiciones y creencias en cada grupo. En el momento en el que la mujer no se mutila, aparece la creencia de que no es “apta” para la familia y que el equilibrio de la comunidad se ve amenazado.

La comunidad se rige según “la ley de origen”, esta es la base de las comunidades indígenas, cada una tiene su propia ley y, por lo tanto, diferentes explicaciones de todo lo concerniente a la vida, desde cómo debe ser el comportamiento de cada uno de los miembros de la comunidad, hasta determinar el orden social y dictaminar las creencias y costumbres que se deben practicar. La ablación femenina está descrita en algunas fuentes como una práctica que se deben realizar las mujeres para que no se destruya el mundo, para que se puedan casar, para que no se vuelvan lesbianas y para que no les crezca el clítoris más de “lo que toca”.

La exconsejera de Mujer de la ONIC, Dora Tavera, mencionó durante uno de nuestros encuentros que “lo que nosotros nos pudimos dar cuenta con los Emberá Chamí es que dentro de su ley de origen no hay nada, la pelea nuestra o el argumento nuestro es que la práctica no está dentro de su ley de origen y lo que no está dentro de su ley de origen es una cosa que simplemente va a romper el equilibrio”. Con esta declaración, la ablación sería una práctica adquirida culturalmente, pero que no hace parte de la ley de origen de la comunidad.

Luego se profundizó en las diferentes explicaciones con las cuales las mujeres emberá chamí justifican la ablación. Raquel González Henao, antropóloga del Observatorio Étnico del Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin), en su artículo “La ablación genital femenina en comunidades emberá chamí”, afirma que existen tres razones que justifican la ablación. La primera es por vanidad, este “pequeño corte en el clítoris se realiza cuando se considera que éste tiene un tamaño mayor de lo normal. Dicho procedimiento, se realiza cuando la niña tiene entre dos y quince días de nacida” (entrevista personal, 9 de julio de 2013). Por otro lado, está la razón social, pues si no se le hace la mutilación a la mujer, esta va a querer tener placer sexual con mucha frecuencia, pudiendo llegar a sentir atracción por las mujeres y por varios hombres. Por último, se encuentran las razones familiares, porque los hombres no se casan con una mujer que tenga el clítoris muy largo.

Por otro lado, según los acuerdos internacionales de derechos humanos, en ninguna instancia se aceptaría la práctica de la ablación, pues ello atenta contra las mujeres, contra los niños y, según la lectura “occidental”, con esta práctica se alimenta la sumisión de la mujer ante el hombre. Aunque en Colombia esta práctica se dio a conocer hasta el año 2007, a nivel mundial es una problemática que se conoce desde hace muchos años. Se creía que solo la realizaban algunas tribus africanas, pero a medida que se han hecho otras investigaciones, se hace evidente que la ablación se encuentra presente en los diferentes continentes.

La ablación genital femenina: una problemática mundial

La ablación genital femenina comenzó a ser un tema relevante a nivel mundial cuando una modelo somalí, Waris Dirie, hizo una intervención en la Asamblea General de las Naciones Unidas donde contó que había sido víctima de la ablación y pidió a la comunidad internacional que se pronunciara con respecto a ella. Dentro de su discurso mencionó: “desde hace más de 3000 años, las familias creen firmemente que una joven a la que no se le ha hecho la ablación es impura, porque lo que tenemos entre las piernas es impuro. Y debe ser extirpado. Y cerrado después como prueba de virginidad y virtud” (*La flor del desierto* [producción cinematográfica], 2009). A partir de ese discurso, los países donde se llevaba a cabo la práctica comenzaron a trabajar de diferentes maneras, buscando su eliminación. Un ejemplo es Somalia, cuando en 2011 incluyó dentro de su Constitución la prohibición de la ablación en su territorio.

Inicialmente se cuestionó por qué el Estado colombiano no tomaba esa misma medida, evitando con ello que hubiera más muertes en su territorio, pero después de un análisis se comprendió que no se podía haber hecho tal cosa, pues la Constitución de 1991 promulga derechos culturales dentro de los cuales la ablación haría parte de una expresión cultural; sin embargo, al mismo tiempo resalta la importancia de los derechos humanos. Partiendo de ahí se planteó la disyuntiva que este escrito muestra entre los derechos humanos y los derechos culturales en relación con la ablación dentro del territorio colombiano.

Una práctica desconocida en Colombia

Como se mencionó anteriormente, en Colombia la práctica de la ablación se dio a conocer en 2007 cuando una niña indígena llamada Marina Mateza llegó al hospital de Pereira, desangrándose tras la realización de la ablación. Poco tiempo después la niña murió. Con respecto a este hecho hubo diferentes reacciones por

parte de la sociedad colombiana. Sin embargo, se evidenció una clara desinformación de la situación. Surgieron muchos juicios en relación con las creencias de los indígenas y, en general, posiciones sesgadas, sin ningún conocimiento de la magnitud del problema.

A raíz de este acontecimiento, el UNFPA inició un proyecto denominado “Embera Wera, Fortalecimiento de los derechos de las mujeres Emberá de Risaralda”. La organización formó un equipo de trabajo, con el fin de implementar un plan para poner el tema sobre la mesa y dar la información necesaria sobre las consecuencias de la práctica a las mujeres. El Estado colombiano se une al proyecto, representado inicialmente por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y por el Ministerio del Interior, a través de la Dirección de Etnias, acompañados por el Ministerio de Protección Social y la Defensoría del Pueblo. El mayor problema al que se enfrentaban las instituciones, era que para los indígenas, en el marco de sus creencias, la abolición de la ablación implicaba una disminución de los matrimonios, y por lo tanto de niños. Los emberás no se pueden casar con mujeres que no estén “curadas”, lo que haría bajar las tasas de natalidad.

Por lo anterior, al iniciar el desarrollo del programa, el grupo de trabajo tenía claro que no quería imponer un lineamiento a la comunidad, sino que buscaba trabajar con ella para que sacara sus propias conclusiones y llegara a una solución viable. En palabras de una de las representantes del proyecto, Esmeralda Ruiz: “los programas que son conducidos por nosotros son por naturaleza, participativos y generalmente conducen a las comunidades a definir ellas mismas los problemas y a encontrar las soluciones por sí mismas” (UNFPA, 2010: 24). Este proyecto en particular está [estaba] orientado al fortalecimiento de la participación de las mujeres emberás en el ejercicio de sus derechos, especialmente en lo relacionado con la salud sexual y reproductiva, incluyendo la preservación de diferentes formas de violencia contra las mujeres como la violencia física, psicológica, económica, la violencia sexual y la ablación genital femenina (UNFPA, 2011: 11).

El proyecto Embera Wera

Al comenzar a hablar del tema con la comunidad, hubo varias reacciones, primero los indígenas no entendían por qué el hablar de la ablación era importante, ni por qué el realizar esa práctica estaba mal. Así lo menciona Esmeralda Ruiz: “todos estaban como perplejos, estaban preocupados por hablar de ese tema

porque era algo muy interno y porque para ellos como hombres no era tema de conversación, de hecho no entendían bien ¿por qué había escándalo?” (Entrevista personal, 10 de abril de 2013). La totalidad de los hombres no sabían que la práctica se realizaba y al hablar de esto se escandalizaron, muchos fueron castigados por hablar de temas que les correspondían solo a las mujeres.

Además de la reacción de la comunidad, se descubrió mediante una investigación, que la ablación se venía practicando en el territorio nacional años atrás, pero que nunca se había hecho nada al respecto. Cuando se entrevistó a los médicos de los dos municipios (Pueblo Rico y Mistrató), ellos mencionaron que inicialmente habían pensado que el clítoris cortado era una anomalía de esa comunidad indígena, hasta que les llegaron casos de niñas desangradas por la realización de la práctica. La antropóloga Raquel Gómez mencionó en una entrevista que durante el desarrollo de su investigación, encontró que en 1981 en una tesis de grado de antropología, los autores Eduardo Cayón e Idelfonso Gutiérrez mencionaron en su trabajo *Etnografía de los emberá chamí de Risaralda (Colombia)* que habían observado que los emberás realizaban la ablación, pero no hablaron del tema en profundidad. En 1997 fue publicado un artículo titulado “La ablación del clítoris y su fundamento mítico”, escrito por Víctor Gómez y Patricia Echeverry. En este los autores también mencionan la práctica, sin ahondar en ella.

Iniciando el proyecto del UNFPA, el grupo de trabajo fue ganándose la confianza de la comunidad y fue logrando una comunicación más fluida sobre el tema. Hubo algunos inconvenientes con las reacciones del resto de la sociedad colombiana, motivadas por algunos medios de comunicación que sin conocer el proceso, ni la comunidad comenzaron a hacer juicios de valor que no correspondían a la realidad. Uno de los programas que más afectó el desarrollo del proceso fue el que realizó *Séptimo Día*, pues calificó a los indígenas de “salvajes”. Según la antropóloga Raquel González, los indígenas vieron el programa de televisión y se sintieron “traicionados”, porque el proyecto Embera Wera hasta ahora estaba comenzando.

Los gestores del proyecto habían insistido en que esto iba a ser algo positivo para la comunidad, pero por otro lado aparecía información en los medios que condenaba la práctica, sin tener en cuenta las razones por las que los indígenas la realizaban (Entrevista personal a Raquel González, 1º de abril de 2013). Por lo anterior, los representantes comenzaron a trabajar con los medios de comunicación para que comprendieran a cabalidad la situación y así pudieran hacer

un buen desarrollo de la información que le estaban transmitiendo a la sociedad colombiana.

Fue con este proceso que se comenzó a hablar del tema en la comunidad. Esto no fue solo un gran avance para “erradicar” la ablación, también constituyó gran logro plantear en los diálogos de los representantes un tema que correspondía al género femenino.

Algunas de las mujeres que llevaron a cabo todo el proceso, se volvieron activistas contra la ablación genital femenina. En el año 2010, en Pereira, un grupo de emberás chamís se congregó para declarar que la comunidad emberá chamí de los municipios de Pueblo Rico y Mistrató se comprometía a abolir la ablación femenina. El diario *El Tiempo* tituló la noticia “Emberas eliminan la ablación”, afirmando que “después de tres años de reflexión e intercambio educativo con las ‘instituciones de ‘Occidente’, los Emberá-chamíes, [...] dicen no más a la ablación femenina” (Emberas eliminan la ablación (*El Tiempo*, 2010, 24 de noviembre)). Martín Sagiama, consejero mayor del Consejo Regional de Risaralda, expuso que la comunidad había determinado tomar medidas, dado que habían descubierto que la práctica no era ancestral, sino que la habían adquirido en tiempos de la Colonia.

Inicialmente, el propósito era el fortalecimiento de la participación de las mujeres emberás en el ejercicio de sus derechos, especialmente en lo relacionado con la salud sexual y reproductiva, incluyendo la persistencia de diferentes formas de violencia contra las mujeres como la violencia física, la violencia psicológica, la violencia económica, la violencia sexual y la ablación genital femenina (UNFPA, 2011: 11).

La implementación del proyecto tuvo varias etapas. A través de estas, se iba avanzando en la confianza de la comunidad hacia el grupo de trabajadores y en la concientización sobre el problema de la mutilación genital femenina. En la tercera etapa se decidió que se iba a utilizar la metodología de “investigación acción participativa”, la cual pretendía abordar el tema a partir de diferentes cuestionamientos a la sociedad con respecto al origen de la práctica y las razones que la justificaban. A partir de este punto, los emberá chamí se dieron cuenta de que no había una razón ancestral que justificara la práctica, sino que, por el contrario, era un elemento añadido a su cultura. Esto provocó que la interacción con la sociedad fuera más fácil, pues a partir de ahí los individuos estaban más abiertos a toda la información que se les daba, al haberse dado cuenta que valía la pena hacer ese proceso.

En total, durante el tiempo de trabajo se reunieron nueve veces delegados del Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR) y lideresas para analizar los avances, planear las siguientes reuniones y desarrollar capacitaciones sobre temas políticos y de derechos. Todo este proceso dio como resultado “la emisión de la Resolución 001 que suspendió la práctica de la ablación durante dos años, mientras se discutían los resultados de la IAP” (UNFPA, 2011: 21).

Durante el desarrollo del problema se presentaron varios inconvenientes, la principal barrera fue que la comunidad entendiera la acción del grupo liderado por UNFPA, para que no creyeran que era simplemente un grupo tratando de entrometerse en sus asuntos privados, sino que por el contrario pretendían informarlos sobre la mutilación genital femenina, con el fin de que tomaran una decisión al respecto. Esmeralda Ruiz explicó que “lo que hizo que el programa funcionara, después de ver tantos puntos de vista diferentes fue que tanto los indígenas como nosotros buscábamos el mismo punto común del que nos agarramos para salir adelante. Nosotros por un lado, hablábamos sobre los derechos humanos y el respeto a la vida, y ellos hablaban de la importancia de la vida y la preservación, que es casi lo mismo” (Entrevista personal, 10 de abril de 2013).

Como todos los proyectos e intervenciones de cooperación internacional, el proyecto Embera Wera tuvo una duración determinada, concluyó proponiendo la creación de diferentes instancias, con el fin de aumentar la participación de la mujer en la toma de decisiones y la capacitación de algunos individuos de la sociedad en términos de derechos de los pueblos indígenas. La conclusión del proyecto es: “consideramos como resultado principal, que la vida de las mujeres que participaron en el proyecto, cambió, hoy conocen y ejercen sus derechos, hoy levantan la voz, están organizadas, hacen propuestas y participan de la dinámica organizativa y política en sus comunidades, y como consecuencia de este proceso, ellas mismas han decidido erradicar la ablación” (UNFPA, 2011: 32).

Hay diferentes perspectivas con respecto al proyecto. Para el grupo que lo implementó, fue la herramienta que utilizó para poner un tema que consideraba relevante en la agenda indígena. Para la comunidad, al inicio fue tomado como una excusa para que personas ajenas se adentraran en ella, en temas que para ellos no eran relevantes, luego para algunos fue relevante y pertinente su desarrollo. Para el resto de la sociedad colombiana fue la manera como conoció que la práctica se hacía en el país.

Los legados del proyecto Emberá Wera

Hoy en día, el UNFPA se ha enfocado en la consolidación de la Escuela de Derechos, “que fue una estrategia donde se formó un grupo de docentes y líderes para hablar de estos temas en las comunidades y se graduaron 27, la mitad eran mujeres” (Entrevista personal a Esmeralda Ruíz, 10 de abril de 2013). Del Segundo Congreso de Mujeres Emberá salió un mandato, elaborado por ellas, en el que se plantearon nueve temas que les competían (salud propia, salud sexual y reproductiva, violencia contra la mujer, educación, entre otros). Por otro lado, el UNFPA está trabajando con las parteras en temas de salud. De acuerdo con lo anterior, se podría decir que el proyecto Emberá Wera, diseñado, implementado y finalizado por la comunidad emberá chamí, con el apoyo de organismos nacionales e internacionales, fue en cierta manera un éxito, pues aunque el objetivo general era erradicar la ablación, se pudieron evidenciar grandes avances como el aumento de la participación de la mujer en la toma de decisiones y el poner el tema en discusión.

Sin embargo, según Dora Tavera, el proyecto no ha empezado, “no hemos hecho nada no hemos transformado nada, solamente hemos hecho una visibilización, hemos dicho que el pueblo Emberá tiene la práctica, hemos hecho una serie de actividades donde hay procesiones políticas del pueblo” (Entrevista personal, 9 de julio de 2013). Argumenta que la práctica de la ablación no puede cambiar radicalmente en tres años, pues aunque no es ancestral, es una práctica cultural que debe tener un proceso mucho más largo de educación de las niñas para evidenciar un cambio real. Después de haber explicado el desarrollo del programa, queda por exponer las dos diferentes maneras de entender la ablación.

Las dos caras de la ablación femenina

Por un lado, están los “occidentales” o no indígenas, quienes entienden la práctica desde el punto de vista de la violación a los derechos humanos, a los derechos del niño y a los derechos de las mujeres. Y por el otro lado, los indígenas, los cuales comprenden la práctica desde un punto de vista cultural, donde esta se rige por sus creencias.

Estas dos posiciones pueden ser tomadas desde el punto de vista de los derechos humanos y los derechos culturales que, como se mencionó anteriormente, son los dos elementos opuestos al tratar de comprender la actuación del Estado colombiano en relación con la problemática que se está tratando. Hay quienes no van más allá de la interpretación de la práctica como una violación

a los derechos humanos y, por consiguiente, de ninguna manera aceptan que se pueda seguir realizando. La única solución posible que plantean es buscar la manera más efectiva para poder erradicarla en un 100%. Tal posición la refleja el juez Marino Arcila, quién el 24 de julio de 2008 emitió la primera sentencia en Colombia rechazando la ablación genital femenina. En una entrevista que le realizó la periodista Paula Flórez, del periódico *La Tarde*, Arcila explicó que “en la sentencia se demostró que no se trataba de una violencia intrafamiliar y que la ablación era contraria a la Constitución Política y al Derecho Internacional, puesto que pone en peligro la vida de las niñas y afecta la salud sexual y reproductiva de las mismas” (2013, 7 de febrero). Sin embargo, según el mismo documento, la sentencia no ha sido efectiva, pues se siguen presentando casos. Por el otro lado, están quienes defienden los derechos culturales y ven la práctica como un conocimiento ancestral, que según la Constitución Colombiana de 1991 debe respetarse, al ser parte de los derechos culturales.

Desde la Carta de Derechos Humanos que acoge el Estado colombiano, hay diferentes artículos que justifican la primera posición. Tal es el caso del artículo 1º que menciona: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1º). Desde este punto de vista, la ablación no sería interpretada como una práctica fraternal, al realizar la mutilación a niñas que no son conscientes de lo que se les está haciendo, no se están tomando como seres con razón, a quienes se les permite decidir.

Otro ejemplo es el artículo 3º: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” (ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 3º). Si la mutilación genital se hace mal, puede matar a la niña, sin que ella tenga la capacidad de decidir, lo cual evidencia la violación de este artículo. Si se asume que el obviar la realización de la ablación conlleva, según los indígenas, que el mundo se acabe, de alguna forma se estaría violando el derecho a la vida de toda la comunidad, y como es una práctica que la comunidad pensaba que era ancestral, no se debería discutir desde la perspectiva de la libertad individual.

Por otro lado, se pueden encontrar ejemplos de los derechos culturales que, de alguna u otra forma, entrarían a justificar que el Estado colombiano permita la práctica en el territorio. Históricamente, los derechos culturales surgieron después de los derechos humanos, ante la necesidad de regir las condiciones

laborales, los servicios públicos, la educación y la recreación de los colectivos. Para poder definirlos y que fueran funcionales para todos los países adscritos a la Carta, se partió de la definición general del término “cultura” que hizo la Unesco:

La cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (Consejo Comunal de la Cultura y Artes de la Florida)

Uno de los convenios a los que Colombia está adscrita es el 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que en su artículo 3º dice: “Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación” (OIT, Convenio 169, 1989: 15). Lo que muestra que ante cualquier circunstancia, los derechos humanos son los que priman, con lo que se condenaría la ablación. El artículo 5º dice: “deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos” (OIT, Convenio 169, 1989: 15). El anterior apartado muestra que se deben respetar aquellas prácticas que la comunidad indígena considere como sociales, culturales o religiosas, por lo que se debería tener en cuenta la mutilación.

Por último, el artículo 8º entraría a “resolver”, de alguna u otra manera, la disyuntiva planteada, pues dice que los pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que estas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional, ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que pueden surgir en la aplicación de este principio (OIT, Convenio 169, 1989: 19). Lo que muestra que los derechos humanos estarían siempre por encima de cualquier otro tipo de derecho. Sin embargo, el anterior es solo un pequeño acercamiento a lo que sería la resolución de la disyuntiva según la parte normativa. Cabe aclarar que ninguno de estos acuerdos es vinculante, por lo que el Estado podría modificar algunas actuaciones, siempre y cuando la Constitución no sea violada.

Según la sociedad no perteneciente a ningún grupo indígena, esta sería la solución más fácil y lógica: dejar que las instancias estatales se encarguen de resolver la disyuntiva por medio de las leyes existentes. Para los pueblos indígenas, esa institucionalidad no es necesariamente válida, pues para ellos se trata de una práctica de su cultura que no tiene problema alguno. Es por esto que el grupo de trabajo liderado por el UNFPA se enfrentó a una problemática mucho más compleja, al tener que comunicar a la sociedad mayoritaria la concepción cultural sobre la práctica.

Es importante resaltar en este punto que si bien los indígenas hicieron parte de la creación de la Constitución de 1991, en realidad solo se les denomina a ellos como si fueran un grupo aparte de la sociedad colombiana, pues hay varios artículos en los que se menciona que tienen derechos específicos. Con ello se evidencia que los grupos indígenas en realidad no participaron en la creación de la Constitución, sino que fueron nombrados en ella, dándoseles ciertos “derechos y deberes” que no son tema de discusión en este escrito; sin embargo, es de resaltar que la problemática de la ablación no se podría resolver teniendo en cuenta la institucionalidad y las leyes occidentales, porque los indígenas no comparten esos principios y por ende no deben cumplirlos.

Los derechos humanos y los derechos culturales

Los derechos humanos provienen del 539 a. C., cuando el primer rey de Persia conquistó Babilonia y declaró que todas las personas tenían derecho a ser libres. A partir de ese momento hubo diferentes hitos importantes al respecto. La Constitución colombiana de 1810 introdujo los conceptos de derechos humanos traducidos por Antonio Nariño al español. La Constitución de 1991 recoge los conceptos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948. Retomando los términos de Nikken, los derechos humanos son atributos de toda persona e inherentes a su dignidad. El Estado está en la obligación de respetarlos, garantizarlos y satisfacerlos (Nikken, 2013). El derecho moderno se centra en los derechos humanos vinculados a la persona, al individuo (derecho al trabajo, a los servicios públicos, a la educación, a la recreación).

Estos derechos “pretenden garantizar una igualdad real de los miembros de la sociedad, mediante una intervención estatal que asegure a todas las personas ‘unas condiciones materiales mínimas acordes con su dignidad humana’” (Arjona, 2011: 11). Hablan de elementos que son básicos para las personas, pero que en un contexto social, económico y político como el mundial es necesario

recalcarlos para que se cumplan. A pesar del reconocimiento de los derechos culturales en las legislaciones y constituciones contemporáneas, a la hora de la tensión entre unos y otros, el dilema jurídico es grande.

Las diferentes perspectivas de la disyuntiva

Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió realizar entrevistas a diferentes personas, con el fin de conocer su perspectiva, según el perfil profesional que tuvieran, sobre la disyuntiva planteada. Los resultados fueron muy interesantes. A continuación se hará un breve resumen de las diferentes opiniones que se encontraron. Inicialmente, se entrevistó al filósofo y redactor de *Razón pública.com*, William Duica, quien mencionó que no percibía una disyuntiva, pues las categorías que se estaban trabajando fueron creadas por los no indígenas y que por esta razón no se deberían utilizar para hacer relación a prácticas de las comunidades indígenas. Propone entonces el desarrollo de un diálogo para abrir la mente de las dos partes, para tratar de comprender el pensamiento del otro y así poder construir un resultado positivo con la presencia de un agente ajeno que medie en los diálogos.

Al este respecto el filósofo menciona: “Yo le doy una interpretación desde la filosofía, donde la base es la epistemología. Hay una aparente disyuntiva filosófica en la relación con otras culturas, donde se cuestiona si se debe intervenir en las comunidades, o si por el contrario se deben respetar sus prácticas. Es un cuestionamiento sobre el conocimiento y la moral” (Entrevista personal, 12 de diciembre de 2013).

La especialista en prevención y punto focal de ONU Mujeres, Silvia Arias, mencionó al respecto que no consideraba que existiera una disyuntiva, sino que “los derechos culturales son derechos humanos. Ya ahí me parece que la tensión es artificial” (Entrevista personal, 8 de julio de 2013). Explicó asimismo que sí percibía una disyuntiva, pero entre lo individual y lo colectivo, tomando lo colectivo como los derechos a la cultura, a la tierra, a las prácticas etc., y lo individual como la persona.

Por otro lado, la antropóloga Raquel González recalcó que evidenciaba diferentes disyuntivas, dada la dominación del hombre sobre la mujer; sin embargo, no puso en discusión que los derechos culturales sobrepasen los derechos humanos. Dentro de la cultura hay una relación de poder que dice qué se mantiene, y en este caso la tienen los hombres. Hay que abogar por los derechos culturales y humanos, pero es por medio del diálogo que se puede resolver la disyuntiva,

es por medio de otorgarles el diálogo a las mujeres. Para todos los indígenas el proceso es difícil, muchos solo repiten los discursos de los ancestros y no se cuestionan si en realidad creen en ellos (Entrevista personal, 1º de abril de 2013).

Se contó con la participación de la abogada Esmeralda Ruiz, quién fue líder del grupo que implementó el proyecto. Con respecto a la disyuntiva planteó que sí existía cierta tensión y que no estaba resuelta, habló de los derechos humanos como el mayor acuerdo logrado en el mundo con relación a las personas, lo que somos y lo que merecemos (Entrevista personal, 10 de abril de 2013). Y por otro lado, la cultura hace parte de la autonomía y la identidad del ser humano, por esto es que ve más una tensión y no una disyuntiva. Mencionó que durante el desarrollo del programa se discutió varias veces qué derecho debía prevalecer. Según Ruiz, “los radicales [decían] que la cultura a todo costo o los derechos humanos a todo costo, y nosotros aprendimos que no hay nada a todo costo [...], lo que opera es la necesidad de conciliar, que la cultura no dañe” (Entrevista personal, 10 de abril de 2013).

Por otro lado, se tuvo la oportunidad de entrevistar al antropólogo Carlos Rondón, quién mencionó que sí podía percibir una disyuntiva, pero no entre las dos categorías planteadas, sino entre los derechos humanos y culturales y la cultura: “la contradicción es con la cultura, no con los DESC porque ellos hacen parte del proceso de construcción de los Derechos Humanos” (Entrevista personal, 3 de junio de 2013). Lo que plantea Rondón es interesante, pues ¿qué pasa si los derechos tanto culturales como humanos son los que están erróneamente utilizados para las comunidades indígenas? ¿Qué elementos entrarían a desempeñar un papel primordial en la convivencia de los grupos sociales? ¿Cómo se podría entonces abordar la ablación? Estos serían tres de los varios interrogantes que saldrían a la luz al abordar el tema de estudio desde una nueva perspectiva.

Por último, la abogada, gerente del equipo de grupos étnicos de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Camila Gómez, expresó su percepción sobre la disyuntiva a partir de la Constitución Colombiana de 1991, donde se definió al Estado colombiano como pluriétnico y multicultural. En este sentido, sostiene: “Ese balance de dónde está el límite entre los derechos sociales y culturales y dónde está el límite de los derechos fundamentales [...] lo ha venido guiando la Corte Constitucional [...], en el caso de las comunidades indígenas ha sido muy clara en decir que el derecho a la autonomía y a las prácticas étnicas, no pueden ir más allá de los derechos fundamentales” (Entrevista personal, 1º de julio de 2013). Su punto de vista concluye que la

disyuntiva se debe resolver por medio de la legislación colombiana, pues en su momento se incluyó a los indígenas en las normatividades y por ende este organismo es el que debe regir este tipo de problemáticas. Según los acuerdos internacionales a los que se acoge el Estado colombiano, la disyuntiva se resolvería al poner los derechos humanos por encima de los derechos culturales.

Después de exponer las diferentes perspectivas con respecto a la ablación, es importante resaltar un evento que tal vez dejaría clara la “solución” a esta disyuntiva. En el 2012, el entonces presidente de la ONIC, Luis Evelis Andrade (emberá), pronunció un discurso en Pereira con respecto a este tema. Entre diferentes aspectos, mencionó:

... el tema de la mutilación no es un tema solo cultural, debemos asumirlo entre todos y la dirigencia debe incorporar en las reflexiones de derechos el tema de las mujeres. Debemos encontrar cómo llegar a un punto en el que prevalezca el derecho de la niña a vivir y más allá ejercer sus derechos como mujer [...] con tantos problemas de supervivencia y contribuyendo desde dentro con la vida y muerte de las niñas, esto no puede ser,

Lo anterior evidencia que son los mismos indígenas quienes están reflexionando sobre la vida y sobre lo que deben hacer para preservarla. Con lo anterior queda claro que se resalta la importancia del derecho a la vida, sin llegar a desmeritar su cultura.

La evolución a nivel nacional e internacional

Después de terminado el proyecto, se han visto avances tanto a nivel internacional como a nivel nacional con respecto al tema. El 27 de noviembre de 2012, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución contra la ablación femenina. En ella se habla de la condena a la realización de la práctica y se invita a los Estados miembros donde se practica a que tomen medidas educativas y hasta punitivas para erradicarla. Por otro lado, la OMS declaró igualmente que los días 6 de febrero eran los días internacionales de “tolerancia cero contra la mutilación genital femenina”, con el fin de promover la conciencia sobre esta problemática a nivel internacional.

A nivel nacional, el proyecto Embera-Wera terminó en 2010; sin embargo, el UNFPA continúa reforzando las instituciones que se crearon a partir de su desarrollo. En ese mismo año la comunidad hizo una declaración pública señalando

que iba a abolir la práctica. Aunque se conocen casos de mutilación después de esta declaración, el hecho fue relevante y fue tomado como avance con respecto al tema, sería necesario entonces la continuación del proyecto, pues se sabe que en tres años no se pueden ver resultados contundentes. Si no se continúa con esta iniciativa, probablemente quede en el olvido.

Conclusiones

La ablación es una práctica que se conoce y realiza a nivel mundial, con respecto a la cual se han tomado diferentes medidas internacionales. La OMS declaró el 6 de febrero como el día mundial de “la tolerancia cero contra la mutilación genital femenina”. La Asamblea General de la ONU en noviembre de 2012 aprobó “por primera vez una resolución que condena la mutilación genital femenina y pide a los Estados miembros medidas de castigo y educativas para frenarla” (*El Tiempo*, 2010). En este sentido, es posible afirmar que los Estados siguen comprometidos con la evaluación de este “fenómeno” y que se siguen efectuando diferentes acciones al respecto.

En Colombia, a pesar de que no se conocen con exactitud los orígenes de la práctica, al iniciarse el proyecto esta fue justificada por cuestiones estéticas y culturales. El proyecto Emberá Wera no logró como tal erradicar la ablación, pues aunque la comunidad se pronunció en 2010 en Pereira, y declaró que iba a erradicar la práctica, hay evidencias de años posteriores que muestran que se sigue realizando. Sin embargo, sí se logró poner el tema en la mesa de diálogo y en la agenda indígena. Se podría decir que la implementación del proyecto fue muy corta, pues no se puede eliminar una práctica tan antigua en tres años.

Se evidenció que dentro de la organización social de los emberá chamí las diferencias entre los roles de género están bien marcadas. Estos se relacionan con la preservación de la lengua y la mayoría de las prácticas culturales. Según la cosmogonía, los dos sexos son iguales en importancia para preservar el equilibrio del mundo. Sin embargo, las mujeres deben hacerse la ablación, entre otras razones, para mantener el equilibrio. Sin embargo, este punto es complejo pues Dora Tavera de la ONIC afirma que la práctica no hace parte de la ley de origen de los emberá chamí.

Con el desarrollo del programa se resaltaron diferentes maneras efectivas de comunicación que no siempre se limitaron a la palabra. En el futuro es importante que se tengan en cuenta elementos como la formación de actores externos del proyecto, como los medios de comunicación, para que no se cometan

errores como los que ocurrieron durante el desarrollo del proyecto. Al diseñarse un proyecto de esta magnitud, se deben evaluar todos los posibles frentes, para el caso en cuestión y la influencia de los medios de comunicación, para mitigar los posibles riesgos.

Las dos caras de la ablación genital femenina implican una multiplicidad de lecturas e interpretaciones. Los emberá chamí la explican como una “curación” que deben hacerle a la mujer, y los no indígenas la leen por lo general como una violación a diferentes tipos de derechos. No se pretende definir si una de las dos percepciones es la correcta. Se busca mostrar las diferentes lecturas y la complejidad de la práctica.

Según la normatividad nacional e internacional, es claro que los derechos humanos prevalecen sobre los derechos culturales; sin embargo, se puede decir que dependiendo del perfil de las personas a las que se entrevistó, estas pueden o no identificar una disyuntiva entre esas dos categorías, o simplemente leen la problemática como una tensión.

La actuación del UNFPA no debe ser tomada como la solución al problema, sino como un apoyo para la institucionalidad colombiana para identificar o comenzar a resolver una problemática compleja. Esta actuación hace parte de la cooperación que manejan los actores del Sistema Internacional.

Quedan muchos elementos por investigar, como las motivaciones que tuvo la comunidad al declarar que iba a frenar la realización de la práctica en 2010. Es necesario evaluar la presión externa, los efectos en la vida de las mujeres. Es necesario también evaluar la pertinencia de la actuación del Estado colombiano al no pronunciarse sobre la ablación. Se recomienda hacer un seguimiento en territorio, ante la finalización del proyecto Embera Wera.

Bibliografía

- Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los refugiados (Acnur) (2012). *Situación Colombia indígenas*. Recuperado el 5 de febrero de 2013, de http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2012/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2012.pdf?view=1. Informe.
- Arjona, Gabriel Enrique (2011). *Derechos culturales en Colombia el mundo y Bogotá*. Recuperado el 6 de abril de 2013, de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/files/guaderechos.pdf> Ensayo.

- Banco Mundial (2005). *Reseña sobre los pueblos indígenas. El Banco Mundial y las poblaciones indígenas*. Recuperado el 27 de enero de 2013, de <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/indigenas.htm>. Reseña.
- Consejo Comunal de la Cultura y Artes de la Florida RM Santiago de Chile (s/f). *Definición de la Unesco sobre la cultura (definición de cultura)*. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://cccalafflor.blogspot.com/2006/09/definicion-de-cultura-segn-la-unesco.html>.
- Discurso del presidente y secretario general de la ONIC (2012). Pronunciado en Pereira (transcripción).
- El juez pereirano que se enfrentó a la ablación (2013, 7 de febrero). *La Tarde*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.latarde.com/noticias/risaralda/105405-el-juez-pereirano-que-se-enfrento-a-la-ablacion>
- Emberas eliminan la ablación (2010, 24 de noviembre). *El Tiempo*. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://m.eltiempo.com/colombia/eje-cafetero/emberas-eliminam-ablacion/8433123/1>
- Entrevista a Camila Gómez, gerente del equipo de los grupos étnicos de la agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Embajada de Estados Unidos de América, Bogotá, 1º de julio de 2013.
- Entrevista a Carlos Rondón, antropólogo consultor y profesor, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 3 de junio de 2013.
- Entrevista a Dora Tavera, exconsejera de Mujer de la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC), Bogotá, 9 de julio de 2013.
- Entrevista a Esmeralda Ruiz, asesora en género y derechos, Fondo Poblacional de las Naciones Unidas (UNFPA), Bogotá, 10 de abril de 2013.
- Entrevista a Raquel González, antropóloga, Centro de Cooperación al indígena (Cecoin), Bogotá, 1º de abril de 2013.
- Entrevista a Silvia Arias, especialista en prevención, ONU Mujer, Bogotá, 8 de julio de 2013.
- Entrevista a William Duica, filósofo y escritor, Razón Pública.com, Bogotá, 12 de diciembre de 2013.
- Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA) (2011). *En la búsqueda del sentido. Reflexión de la comunidad embera de Pueblo Rico y Mistrató en Risaralda. Informe final resumen ejecutivo*. Bogotá: Legis.
- Fondo Poblacional de las Naciones Unidas (UNFPA) (s/f). *La Misión del UNFPA*. Recuperado el día 15 de abril de 2013, de http://www.unfpa.org/about/report/2003/pdf/spa_filename_annual2003_mision.pdf.

- Fondo Poblacional de las Naciones Unidas (UNFPA) (s/f). *Sistematización proyecto Emberá Wera*. Recuperado el 13 de marzo de 2013, de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/EGM12_joint_project.pdf
- Geografía Humana de Colombia. Región Pacífico (tomo IX: “Los embera”). Recuperado el 28 de enero de 2013, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/embera4.htm>.
- La ablación genital femenina en comunidades emberá chamí (2011). Recuperado el 29 de enero de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332011000200006&script=sci_arttext.
- Marrugo, Nubia (2009). “Las mutilaciones sexuales de las niñas indígenas embera chami, el multiculturalismo y los derechos fundamentales”. *Justicia, Juris*, 8, 41-44. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/juris/volumen-4-no-8/art-5.pdf. Artículo.
- Muñoz, Jairo (1993). “Conceptos de cultura”. En Jairo Muñoz, *Antropología cultural colombiana* (pp. 56-64). Bogotá: Unisur.
- Nikken, Pedro (s/f). *Sobre el concepto de derechos humanos*. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2011/10/ddhh01_0.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (s/f). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas en países independientes*. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv169/convenio.shtml>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Mutilación genital femenina*. Nota descriptiva N° 241. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/es/>.
- Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC) (2012). *Mujeres indígenas sabias y resistentes*. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://cms.onic.org.co/2013/05/mujeres-indigenas-sabias-y-resistentes/>.
- Romero, Fernando (s/f). *Entre los Emberá Chamí: aspectos educativos oralidad y escritura*. Recuperado el 27 de enero de 2013, de http://si.lacult.org/doc/oralidad_12_35-41-entre-los-embera-chami.pdf. Ensayo.

- Sánchez Botero, Esther y Jaramillo Sierra, Isabell (2007). *La Jurisdicción Especial Indígena en Colombia* (2ª ed.). Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público, Procuraduría General de la Nación.
- Sherry, Hormann, Desert Flower Film Productions, Majestic Filmproduction, MTM West Television & Film y Torus (2009). *La flor del desierto* [película]. Alemania, Austria y Francia.
- Toda Colombia es mi pasión “Emberá”* (s/f). Recuperado el 17 de febrero de 2013, de <http://www.todacolombia.com/etnias/gruposindigenas/embera.html>.
- Ulloa, Elsa Astrid (s/f). *Grupo indígena los emberá*. Recuperado el 27 de enero de 2013, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/embera1.htm>.
- Yrigoyen, Raquel (s/f). *A los 20 años del Convenio 169 de la OIT: balance retos de la implementación de los derechos de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Recuperado el 5 de abril de 2013, de <https://docs.google.com/document/d/1b8ECtN0STDVYrvGlnM0nSNROIU3DzGg7uEhA8ieQprE/edit?pli=1>.

Los nukak makú: las personas que provienen de abajo y viven ahora en este mundo*

Andrés Felipe Ropero Santiago**

Confinados a una fracción del territorio que habitaron históricamente, obligados a trabajar para los cocaleros, diezmados por las enfermedades y viendo cómo, en palabras de Wembe, uno de ellos, “nuestra selva se ha ido convirtiendo en un potrero”, unos cuatrocientos Nukak habitan el Guaviare colombiano y solo cien en su territorio ancestral

Ricardo Abdallah

Si las autoridades no actúan inmediatamente para proteger a los Nukak y su tierra, los últimos nómadas de Colombia se enfrentan a la extinción.

Stephen Corry (citado en Gutiérrez González, 2012a)

Escribir un texto sobre uno de los pueblos indígenas menos conocidos y menos tratados por la academia resulta un reto de enormes dimensiones,

* El vocablo, en la lengua homónima, se compone de *nüi*, que designa a los que vienen del mundo de abajo y ahora viven en este mundo, y *kâk*, que quiere decir gente o personas en los idiomas *nükak* y *kâkwa*, emparentados entre sí. Usamos el término *nukak*, transcrito en caracteres latinos, auncuando en el idioma *nukak* los fonemas de la *ü* y la *â* son distintos a la *u* y a del español. Algunos autores escriben el nombre como *nükak*.

** Internacionalista y estudiante de Antropología de la Universidad del Rosario. Asistente de investigación del Observatorio de Redes y Acción Colectiva (ORAC), coordinador de actividades de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena en la Amazonia desde febrero de 2014. Profesor auxiliar de la clase de Movimientos Sociales y Luchas Políticas desde septiembre de 2014.

particularmente para un antropólogo en formación, cuyos conocimientos y prescripciones entran en conflicto con la manera en que, en la vida real, debe hacerse el trabajo. Ni ciclos etnográficos, ni *Selling crack in El Barrio*, ni *Cuerpos y almas*.¹ Un par de meses de investigación teórica y una entrevista sustanciosa, amablemente concedida por uno de los primeros antropólogos en acercarse del pueblo nukak, fueron todos los insumos con que se construyó este artículo. Esta no es, sin embargo, una forma ilegítima de investigación y nuestra propuesta de reflexión teórica en este artículo es, precisamente, la utilización de fuentes diferentes para poder construir artículos académicos de investigación y procedimientos distintos a los que son usados en antropología principalmente, para acercarse a poblaciones con profundas diferencias y peculiaridades, que las hacen vulnerables y, al mismo tiempo, de difícil acceso.

Un reto también para la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), cuyos integrantes habían trabajado con pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y del Putumayo y, más recientemente, con el pueblo muisca asentado en Bosa. Un pueblo tan profundamente diferente de estos como es el nukak requiere una aproximación diferente y una forma distinta de abordar su problemática, así como una manera distinta de plantearse cursos de acción al respecto.

Mi trabajo en la EIDI comenzó como parte de la realización de mi pasantía de Relaciones Internacionales, aunque involucró fuertemente mis conocimientos en antropología, puesto que acercarse a la problemática de los nukak requiere métodos y técnicas de análisis más cercanos a esta, en aras de comprender la diferencia y la especificidad del pueblo nukak, para poder realizar el trabajo que presentamos.

Este artículo es el resultado, en primer lugar, de una solicitud hecha por el Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia a la profesora Ángela Santamaría, para elaborar un informe con recomendaciones sobre cómo integrar a los pueblos indígenas armónicamente en el proceso de justicia transicional. Dicho informe fue llevado a cabo por los miembros de la EIDI durante el segundo semestre de 2013 y entregado al Ministerio. Como parte de ese proceso, el pueblo nukak era de capital importancia, puesto que su difícil situación los hacía (y los

¹ El primer libro es una etnografía realizada por Philippe Bourgois en el sector de East Harlem, Nueva York, conocido como El Barrio. Es uno de los textos canónicos de la etnografía. El segundo es una etnografía de Loïc Wacquant sobre un grupo de boxeadores.

hace) un pueblo más vulnerable a las amenazas y les restringe la posibilidad de integración en organismos indígenas nacionales y regionales.

El conocimiento de sus discursos y prácticas, adquirido por la lectura de etnografías e informes y la realización de una entrevista a Gustavo Politis, resultó una valiosa información para proponer líneas de acción al Ministerio, pero la imposibilidad de acceder a los miembros del pueblo restó un material de central importancia: el contacto directo con los indígenas y la exploración en primera persona de sus formas de concebir el mundo y de entender la problemática a la que están sometidos. Esta imposibilidad nos deja también una prioridad clara en nuestras investigaciones en curso: la necesidad de que la EIDI pueda contribuir, con sus actividades, a visibilizar a pueblos desatendidos e incommunicados, que sufren los rigores del conflicto y las presiones de una sociedad que los lleva, en ocasiones, al borde de la extinción como pueblos.

El pueblo nukak fue el último en ser contactado de forma permanente en Colombia ya que, de acuerdo con Gabriel Muyuy Jacanamijoy, en la época de explotación intensiva del caucho en la Amazonia colombiana y brasileña, se vieron obligados a replegarse a las selvas del departamento del Guaviare, de donde no solían salir ni tener contacto con no indígenas (Banco de la República de Colombia, 1993). En 1988, cuando un grupo de unas cuarenta personas llegó al corregimiento de Calamar en el Guaviare, los nukak entraron definitivamente en contacto con los pobladores y el gobierno de Colombia.

Su especificidad cultural, su uso del medio ambiente y las dinámicas derivadas del aislamiento de la sociedad mayoritaria hacen que los nukak sean un sujeto especialmente complejo, con problemáticas profundamente diferentes de las de los otros pueblos indígenas de Colombia y con una especial fragilidad por las serias amenazas que enfrentan.

El presente artículo provee un breve recuento de la historia y costumbres del pueblo nukak, así como su distribución geográfica, sus problemáticas actuales y perspectivas de la EIDI. Para la reconstrucción recurrimos principalmente a textos escritos de antropólogos y periodistas sobre las formas de vida y la problemáticas de los nukak, así como a informes gubernamentales sobre las acciones desarrolladas desde el gobierno nacional, el gobierno regional, el gobierno local y entrevistas a académicos.²

² Los autores principales a los cuales se recurrió son Dany Mahecha Rubio, Carlos Eduardo Franky Calvo, Gabriel Cabrera Becerra y Gustavo Politis. Este último fue entrevistado el 15 de octubre de 2013.

¿Quiénes son los nukak?

Los nukak makú³ solían ser una comunidad nómada que vivía entre los ríos Guaviare e Inírida en Colombia. Pertenecen a la familia lingüística makú, a la que pertenecen también otros tres pueblos del noroccidente de la Amazonia: *bará-yujúp*, *nédób* y *up* (Banco de la República de Colombia, 1993). Se organizaban en grupos de entre nueve y cincuenta personas y se desplazaban constantemente, por lo que tenían pocas pertenencias materiales, todas sencillas de llevar consigo. Solían construir casas ligeras, hechas con plantas y hojas de palmera, en los lugares en los que acampaban por un par de semanas (Survival International Charitable Trust, 2011). Hasta finales de los años 1990 habitaban únicamente en campamentos estacionales y “luchaban por no sedentarizarse ni jerarquizarse” (Banco de la República de Colombia, 1993). Su población actual se estima en unas 450 a 650 personas⁴ (Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior, 2010).

Hasta 1988, los nukak intentaron evitar todo contacto regular con los foráneos. Ese año, un grupo de cuarenta nukaks llegó a la colonia de Calamar en el Guaviare. En un contacto anterior, en los años 1980, un grupo de ellos llegó a una finca de un colono, arrancó el maíz y se lo comió crudo, mató a una vaca y se la comió. Regresaron dos días después, pero el colono les disparó y asesinó a dos de ellos (Banco de la República de Colombia, 1993). El grupo que llegó a Calamar en 1988 estaba compuesto por mujeres, jóvenes y niños, liderados por una mujer anciana, en busca de un territorio ancestral. La ausencia de hombres en el grupo y otras noticias que se conocieron hizo suponer que venían huyendo de la violencia (Politis, 2006: 149).

Entre 1989 y 1990 se registraron contactos con ellos en varias poblaciones del departamento del Guaviare (Tomachipán, Mocuare, Caño Jabón) y, al mismo tiempo, comenzaron investigaciones en distintas disciplinas (Politis, 2006: 146). En los años siguientes, debido a que los madereros y los cocaleros invadieron sus tierras y los obligaron a salir de ellas, entraron cada vez más en contacto

³ En adelante se utilizará únicamente el término nukak. Este es el nombre que el grupo se da a sí mismo. La palabra *makú* obedece a una clasificación de las lenguas que hablan seis grupos indígenas que viven en el noreste de Brasil y sureste de Colombia, aunque los nukak no la usan para referirse a sí mismos. A pesar de ello, muchos autores de textos académicos y de prensa los llaman nukak makú.

⁴ Todas las estimaciones tienen problemas, por la dificultad en el acceso al territorio, la movilidad de los nukak que habitan en la selva y la itinerancia de algunos que viven en la selva y salen a San José, se mantienen un tiempo en el municipio, a veces se quedan, otros vuelven a la selva y demás.

con personas ajenas a la comunidad. Como resultado de este contacto, muchos miembros del pueblo nukak murieron a causa de enfermedades como la gripa y la malaria. Estas enfermedades diezmaron aproximadamente a la mitad de la población (Survival International Charitable Trust, 2011).

Desde los saberes ancestrales de la medicina tradicional no se puede curar las enfermedades que han adquirido los nukak debido al contacto con los colonos. Estas, “enfermedades de las vías respiratorias, paludismo, sarampión, leishmaniasis y parásitos”, fueron responsables de la disminución de la población en las últimas dos décadas (Dirección de Asuntos Indígenas, rrom⁵ y Minorías del Ministerio del Interior, 2010). Después de la reubicación que tuvo lugar en 1992, hubo varias epidemias de gripa,⁶ sarampión y meningitis, que menguaron a un porcentaje de la población nukak que oscila entre 30 y 50%. Murieron casi todos los adultos mayores, al punto de que hoy en día sobreviven cuatro o cinco. Las autoridades sanitarias no tomaron medidas para mejorar las condiciones de salud de los nukak ante estas amenazas epidemiológicas (Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior, 2010).

En ese momento se supo que miembros de la Misión Nuevas Tribus habían establecido contacto con los nukak en los años setenta del siglo xx, y los miembros de esta misión produjeron varios reportes sobre ellos. En los años 1970 se instaló una misión de Nuevas Tribus “en el límite del territorio Nukak”, llamada Laguna Pavón 1, consistente en una casa flotante en la laguna homónima. Desde ahí los misioneros comenzaron a hacer contacto con los grupos de nukak orientales. Esa etapa, narran los misioneros, fue lenta y los nukak se tardaron años para hacer contacto fluido con ellos.

Antes de la instalación de la misión, tuvieron lugar dos publicaciones que contribuyeron a visibilizar a los nukak: una en el periódico *El Espectador*, a finales de 1963, del relato de la matanza de algunos indígenas por parte de colonos del Guaviare que fueron atacados por lo que, en sus palabras, describieron como “500 makú bravos” y otra, en 1967, por parte de Gerardo Reichel-Dolmatoff de un estudio en el *International Committee on Urgent Anthropological and Ethnological Research*,⁷ en el que se informaba que habría unos tres mil “makú”, que

⁵ La grafía, con doble r, corresponde a la forma como la escribe el pueblo rrom.

⁶ Como “gripa” se engloban varias enfermedades de las vías respiratorias, como tuberculosis.

⁷ Comité Internacional para la Investigación Antropológica y Etnológica, hoy llamado Commis-

probablemente eran nukak, viviendo en el territorio entre los ríos Guaviare e Inírida y el Inírida y el Paunaua (Politis, 2006: 147-148).

Desde Laguna Pavón 1 comenzaron a aprender la lengua nukak, a prestar las primeras atenciones médicas y a entregarles objetos occidentales. Antes de eso, cuentan los misioneros, usaban sus artefactos tradicionales, algunos cuchillos muy deteriorados y trozos de metal para cortar. Después, fundaron una segunda misión, Laguna Pavón 2, que limitaba con el territorio de varias bandas de nukak y por allí pasaba una de las rutas principales del pueblo nukak: aquella que conduce al cerro Las Cerbatanas, a donde acudían adultos y jóvenes para buscar las cañas de *Iriartera setiguera* para hacer las cerbatanas con las que cazan. El asentamiento fue abandonado en 1996 luego de la cancelación del permiso de vuelo por parte del gobierno colombiano (Politis, 2006: 148).

A partir de finales de la década de 1980 comenzaron a introducirse masivamente objetos occidentales y se dio inicio a un proceso acelerado de pérdida de patrones tradicionales de vida. Desde esa época, los nukak empezaron a visitar con cierta frecuencia las fincas cocaleras y, durante el tiempo que pasaban en ellas, probaban diferentes comidas y bebidas, recibían algunos objetos de metal y plástico, y ropa. Algunos de esos artículos eran descartadas en el camino de regreso a sus asentamientos, pero otros, como los objetos de metal y la ropa pasaban a convertirse en parte de sus pertenencias (Politis, 2006: 149).

La Resolución 136 de 1993 del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora) constituyó el Resguardo Indígena Nukak, con un área de 632 000 hectáreas en San José del Guaviare y El Retorno, y reconoció que este pueblo ha habitado las selvas del departamento como su territorio tradicional. Esta reserva fue ampliada en 1997, a través de la Resolución 00056 del Incora, adicionando terrenos baldíos, y el área total pasó a ser de 954 480 hectáreas (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 1).

En 2006, el gobierno de Colombia trató de trasladar a los indígenas desplazados de nuevo a la selva, pero el sitio elegido era muy pequeño. Después de una epidemia de gripe y el suicidio de uno de sus miembros y vocero en español, Mao-be,⁸ se fueron de ese sitio y regresaron a San José. Aproximadamente

sion on Urgent Anthropology de la International Union of Anthropological and Ethnological Sciences. Tiene a su cargo investigaciones sobre pueblos indígenas en peligro.

⁸ En otras fuentes referencian su nombre como Maobe, Maube o Mowbe.

180 nukak viven hoy en día en San José del Guaviare, hacinados y en malas condiciones sanitarias. Los nukak desplazados quieren regresar a su territorio, pero las condiciones de seguridad lo hacen muy difícil (Survival International Charitable Trust, 2011) y solo unos cien habitan en su territorio ancestral (Abdallah, 2012).

Cosmovisión y relación con el espacio

Dentro de su cosmovisión, “los Nukak subieron de un nivel inferior a un nivel medio”, que es el mundo que ocupan actualmente. Salieron de ese mundo inferior “por un orificio abierto por Mainako, una mujer”. Luego de la salida de los nukak, de ahí mismo emergieron las demás etnias de la región (Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior, 2010).

El mundo, para los nukak, está dividido en tres niveles: *hea*, el de arriba, donde viven los dioses; *bak*, el de abajo, de donde vienen los ancestros de los nukak y en el que habitan seres como la danta, el jaguar, el venado y la lapa, y el mundo intermedio, *jee*, donde viven ahora. En el nivel intermedio diferencian los distintos tipos de paisajes y ello les permitía cualificar los recursos y garantizar una adecuada producción de alimentos y materias primas, por medio de prácticas como el manejo de especies vegetales, horticultura, caza y pesca (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994).

Esas actividades se ajustaban al ciclo estacional y a su conocimiento sobre la distribución de las especies. Los nukak han “transformado el bosque a través de reiteradas ocupaciones a lo largo de varias décadas” (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994), se han adaptado al medio y lo han adaptado de acuerdo con sus necesidades, para que pueda responder a un elemento fundamental de su modo de vida: el nomadismo (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994).

Sus patrones de asentamiento y movimiento son un elemento importante en su manejo del espacio. No tienen un espacio físico definido y todo lo que se encuentra en la selva es de ellos. No tienen espacio personal, en el cual se mantenga la “privacidad”, y viven muy cerca los unos de los otros. Los nukak, mientras vivieron en la selva, no tenían nociones como privacidad y propiedad privada, pues su espacio no estaba limitado físicamente y la convivencia con el grupo era un pilar fuerte de sus interacciones, por lo que tampoco era importante efectuar una “división” de territorios y pertenencias (Universidad Javeriana, 1993).

El nomadismo era una característica destacable de este pueblo indígena. Se movían por toda la selva del Guaviare, recorriendo de forma circular, cada cierto tiempo, los lugares en los que instalaban campamentos. Estos eran construidos con materiales encontrados en la zona y eran abandonados al cabo de algunas semanas, por cuestiones relativas a la consecución de alimentos, distanciamientos entre miembros del grupo y de otros grupos, en algunos casos por rivalidades anteriores o por temor a sus dardos mágicos,⁹ la presencia de enfermedades o la cercanía de espíritus que habitan en el bosque, llamados *deβep*, que pueden causar enfermedades o la muerte.

Tales espíritus “gustan del cabello largo, chupan la sangre de personas y animales y habitan en los huecos de los árboles y en lugares de vegetación baja” (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994). Durante las caminatas, se detenían para recoger frutos, gusanos o miel, o para tratar de captar las señales de una presa de caza o de pesca. Los nukak se alimentaban, además, de gusanos de ciertas especies que crecen en los troncos derribados de palma de seje,¹⁰ palma real,¹¹ chontaduro,¹² milpesillo,¹³ moriche¹⁴ y zancona¹⁵ (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994).

Solían tener pequeños huertos con chontaduro, totumos y varias especies de tubérculos. Antes del contacto con los occidentales había huertos grandes, pero dada la costumbre de destruir las pertenencias de la persona muerta, al morir sus ancestros inmediatos, se perdieron las semillas de estos (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994). Después del contacto, en su alimentación, los nukak “fueron incorporando alimentos industrializados que obtienen [obtenían] de los colonos” (Politis, 2006: 151).

Hoy en día complementan sus actividades agrícolas con el trabajo para los colonos (Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior, 2010). La caza, que se hace con cerbatanas y dardos impregnados de

⁹ Los nukak creen que los espíritus de las personas muertas que van a *hea* pueden lanzar dardos mágicos que enferman y hacen daño a las personas que viven en *jee*. Las personas de *jee* también pueden aprender a lanzar dardos mágicos. Tales dardos son llamados *bādāp*.

¹⁰ *Oenocarpus bataua*.

¹¹ *Roystonea regia*.

¹² *Bactris gasipaes*.

¹³ *Oenocarpus bacaba*.

¹⁴ *Mauritia flexuosa*.

¹⁵ *Socratea exorrhiza*.

curare,¹⁶ aporta cantidades importantes de alimentos al grupo y es fuente de reconocimiento social,¹⁷ y para cazar se tienen en cuenta los hábitos alimenticios de las presas. La pesca se efectúa con flechas con arco o a modo de arpón y construyendo pequeños represamientos de agua para usar el barbasco¹⁸ o para instalar trampas. También es corriente que pesquen con anzuelo y sedal, provistos por los colonos, los misioneros o los investigadores que los visitan (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994). Sin embargo, viviendo en las cercanías de San José del Guaviare, difícilmente pueden tener acceso a monos para cazar y tierras para cultivar, lo que los ha convertido en fuertemente dependientes de los occidentales.

El territorio desempeña un papel de capital importancia en la construcción del mundo de los nukak. Sus divisiones, según este pueblo, reflejan una categorización y jerarquización de los lugares que son parte de su apropiación del espacio. La división del mundo en tres niveles y la asignación de la categoría de sagrados a ciertos lugares reflejan la manera en que los nukak entienden el mundo y cómo su entendimiento del entorno repercute en su forma de vida. De acuerdo con el Atlas de la Jurisdicción Especial Indígena, el territorio ancestral de los nukak se divide en tres, así:

Tabla 1. Territorio ancestral de los nukak

Tipos de lugares	Definición	Ubicación topográfica o social
Prohibidos	Zonas de reserva en las cuales no se puede realizar actividades de caza, pesca, recolección, siembra, desmonte, aserrio de madera, pues son considerados lugares habitados por los creadores.	Cananguchales, chorros, lagos, lagunas, quebradas, montañas, salados, sitios de origen, cementerios, caminos, cerros, yacimientos.
Encantados	Son espacios reconocidos por la cultura indígena como zonas en las cuales no se puede entrar sin el debido permiso de los seres espirituales, mediante rituales de limpieza, purificación y armonización.	Río Inírida, caño Caparroal, cerro de La Cerbatana, laguna Pavón, río Guaviare, caño Caimán, La Rompida, Tomachipán, caño Makú, Las Huecadas, por donde accedieron a este mundo, morichales, pedregales.

¹⁶ El curare es una planta de cuya preparación se obtiene una pasta que contiene una neurotoxina que paraliza a las presas y provoca la muerte por asfixia.

¹⁷ Los jefes locales deben ser buenos cazadores.

¹⁸ El barbasco es un veneno que se obtiene de las raíces de algunas plantas que crecen a la orilla de los ríos. Uno de sus componentes, la rotenona, es altamente tóxico para casi todas las especies de río de la zona.

Tipos de lugares	Definición	Ubicación topográfica o social
Comunales	Áreas de territorio destinadas por una comunidad, pueblo o grupo social para desarrollar actividades productivas y de conservación, rituales de renovación, sanación o festividades de conmemoración.	Único pueblo nómada entre los indígenas de Colombia. Todo su territorio es compartido, no existe la propiedad privada.

Fuente: Atlas de la Jurisdicción Indígena de Colombia

Los nukak no se han limitado a adaptarse al entorno, sino que lo han moldeado de acuerdo con sus necesidades. Se entablan relaciones sociales con el entorno, que se concretan en el nivel intermedio a través de elementos como “la toponimia, la clasificación del paisaje, el reconocimiento de sitios sagrados, elaboración de caminos, restricciones alimenticias, seres del bosque que causan enfermedad, apropiación de recursos, etc.” (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994). A través de la división tripartita del mundo, “se apropian del medio natural, cada pueblo lo humaniza y construye su propia realidad objetiva, es decir, su mundo” (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994), y la apropiación que hacen es social, tanto internamente en el pueblo nukak como con otros pueblos.¹⁹

El pueblo nukak se ha adaptado a su medio natural y ha adaptado el medio a sí mismo, lo construye y lo vuelve parte de su cultura y, en esa operación, define “el manejo socio-espacial” (Franky Calvo, Mahecha Rubio y Cabrera Becerra, 1994). Algunos de los procesos de manejo del bosque son producto de la relación con otros pueblos, indígenas o no. En el caso de los nukak, se ha hecho patente que la relación con los colonos ha alterado el manejo que le dan al bosque (vía introducción de especies foráneas, cultivo de coca y utilización de materiales ajenos a los nukak, como sedales para pescar). El problema del desplazamiento de los nukak fuera de su territorio ancestral plantea una nueva dinámica de construcción del espacio: la adaptación a las nuevas condiciones en el territorio en que viven en San José del Guaviare, intentando mantener sus tradiciones y su cultura (encarnada primordial y especialmente en su idioma) y adaptando sus prácticas al espacio geográfico que habitan.²⁰

¹⁹ A pesar de que se consideraba que los nukak habían permanecido aislados, estos tenían contacto con otros pueblos de la región.

²⁰ Más adelante se ofrecen algunas referencias a estos procesos.

Desplazamiento y problemática

Los nukak padecen varias problemáticas originadas en el contacto con la sociedad occidental y en la invasión de su territorio por actores ajenos al pueblo. El primer problema que conocieron los nukak poco tiempo después del contacto fue la invasión de los territorios cercanos a los suyos (y luego partes de su territorio ancestral) por parte de los colonos; el segundo, la lucha entre el Ejército, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), y luego las bandas emergentes,²¹ por el control de una zona con grandes extensiones de tierras cultivadas con coca. En este apartado vamos a presentar el problema de la invasión por parte de los colonos, seguido del problema de la afectación por el conflicto entre las fuerzas armadas legales e ilegales y el resultado del desplazamiento fuera de su territorio. De acuerdo con Gabriel Muyuy Jacanamejoy:

A comienzos de este siglo [el siglo xx] los Nukak fueron sometidos por las caucherías a condiciones de existencia que entrañaron su paulatina destrucción parcial, se remontaron a las vírgenes selvas del gran Amazonas, y allí mantuvieron intercambios con otros grupos indígenas como los Cubeos, Puinaves, Jupdas, Guahibos y Tucanos, y han permanecido aislados ante la necesidad de esconderse de sus homónimos depredadores. (Banco de la República de Colombia, 1993)

Desde que se dio el contacto, empezó la transformación de los patrones de vida de los nukak. A mediados de los años noventa había familias que ya vivían semisedentarizadas en los alrededores de algunos poblados de colonos como Caño Seco, Guanapalo, Barranco Colorado y Tomachipán. En esos asentamientos establecieron grandes áreas de cultivo, redujeron las actividades de caza y recolección y empezaron a cambiar algunos aspectos de su cultura tradicional. El contacto trajo otros problemas: violación de mujeres nukak por parte de los colonos, su incorporación a las fincas como pareja, a veces de manera forzada²² y robo de niños (Politis, 2006: 152).

²¹ Agrupaciones que se formaron con antiguos miembros de las AUC después de la desmovilización de este grupo en el año 2005. Se les llama también bandas criminales (bacrim), esa denominación será la que utilicemos en adelante.

²² Dado que la región del Guaviare ha sido invadida desde los años ochenta por campesinos pobres

El robo de niños es un asunto muy serio en una sociedad con una excesiva fragilidad demográfica como la nukak —debido, entre otros factores, a la muerte por enfermedades contagiadas por los occidentales—. Desde que comenzó el contacto y por razones muy variadas, algunos bebés y niños nukak han terminado siendo criados por familias de colonos y esta ha implicado, para ellos, la pérdida de su identidad cultural. Esther Sánchez Botero entregó en 1998 un informe al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el que recoge las historias de diez niños nukak que fueron criados por colonos. La mayoría de estos niños quedaron huérfanos y se produjeron adopciones, que Gustavo Politis²³ califica de poco claras, por parte de los colonos. Esas adopciones informales de niños han causado “una pérdida de su identidad étnica y de sus patrones originales de cultura” (Politis, 2006:152).

Con respecto a su hábitat selvático y sus dinámicas territoriales, los nukak han sido afectados por dos fenómenos diferentes: la penetración de colonos en sus tierras tradicionales y el agravamiento del conflicto entre las FARC, las AUC y el Ejército. Las políticas de protección por parte del Estado colombiano y de varias ONG no han podido ser llevadas a cabo (Politis, 2006: 153).

Los nukak, cada vez se han visto más desplazados por los colonos, “por los buscadores de riquezas en cultivos ilícitos o por explotadores de las selvas, sacando sus productos naturales” (Banco de la República de Colombia, 1993). Hasta 2006, se daban dos dinámicas en el territorio nukak: por un lado, el límite occidental era “altamente dinámico debido a la colonización terrestre que se desplaza hacia el este”. En este sector se producía la colonización “más severa”, que llevaba aparejada la tala de árboles y “la destrucción masiva del hábitat de los Nukak”. Por el otro lado, el límite oriental era “más estable pero menos conocido”, dado que colinda con el territorio de otros pueblos indígenas y porque la colonización en esa zona se realiza por vía fluvial. Politis no había encontrado,

de otras partes de Colombia que buscan mejorar su situación a través del cultivo de coca, y que muchos de los que llegan a la región son hombres jóvenes y solteros, las mujeres nukak se transforman en una alternativa más —entre pocas que tienen— para tener relaciones sexuales, formar pareja y eventualmente tener hijos. De modo infrecuente, algunas mujeres nukak se quedan a vivir voluntariamente con algún colono, formando una pareja relativamente estable con él, de acuerdo con Politis.

²³ Antropólogo y arqueólogo argentino, director del Departamento de Geología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es, junto con Carlos Eduardo Franky Calvo, Dany Mahecha Rubio y Gabriel Cabrera Becerra, uno de los mayores estudiosos de los nukak.

hasta 2006, la existencia de bandas de nukak al sur del río Inírida ni al oriente del caño Caparroal (Politis, 2006: 151).

Aunque de los aproximadamente 10 000 km² del territorio tradicional nukak,²⁴ la mayoría ha sido declarada reserva indígena, pero esto no ha implicado su protección efectiva, ya que toda la región es escenario de conflictos armados entre el Ejército y la guerrilla de las FARC (Politis, 2006: 151).

La presencia de grupos armados al margen de la ley ha afectado a varias etnias indígenas de la región del Guaviare, incluidos los nukak, cuyos asentamientos son utilizados como zonas de “refugio, aprovisionamiento y descanso y como áreas para el desarrollo de actividades lícitas e ilícitas que contribuyen a su economía de guerra, lo que ha incrementado el riesgo para las comunidades indígenas” (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 4). La disputa por el territorio entre los frentes 1 y 7 de las FARC y el Bloque Héroes del Guaviare de las AUC, desde el año 2003 supuso una amenaza seria a los habitantes de la región (tanto indígenas como no indígenas), y ese mismo año se produjo el primer desplazamiento de los nukak por causa del conflicto (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 10).

En ese momento llegó un grupo de 42 personas a la cabecera municipal de San José del Guaviare, que fue ubicado en el resguardo El Refugio, con el consentimiento del pueblo dasea.²⁵ El lugar en el que fueron ubicados, Villa Leonor, se encontraba entre un resguardo del pueblo jiw²⁶ y un resguardo del pueblo dasea, “lo que facilitaba conflictos interétnicos”. En mayo de 2005 fue desplazado un segundo grupo, acompañado por una familia de doce personas, a los que se ubicó en el mismo sitio: Villa Leonor. A los dos grupos, asevera el Ministerio del Interior, se les brindó “atención humanitaria de emergencia por parte del Comité Municipal de Atención a Población Desplazada”. En noviembre de 2005 llegó un grupo de setenta personas que proveían de Araguato, 35 de las cuales fueron ubicadas en la finca de la Alcaldía Municipal en la vereda Agua Bonita y las restantes fueron llevadas a Villa Leonor.

²⁴ De acuerdo con el Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, el área del territorio nukak es de 954 480 hectáreas, es decir, 9544,8 kilómetros cuadrados.

²⁵ Los daseas también son llamados tukanos o yepa masa.

²⁶ Conocido también como guayabero, cunimía, mitúa o mitiwa.

Por último, en mayo de 2006 arribó el último grupo, de 86 miembros del pueblo nukak, que fueron desplazados de Mocuare y quienes, de nuevo, fueron ubicados en la finca en Agua Bonita (Ministerio del Interior: 1). Estos nukak habían llegado al corregimiento de Tomachipán, jurisdicción de San José del Guaviare. Allí fueron sorprendidos recogiendo fruta —ya que no tienen concepto de la propiedad privada— y fueron acusados de robo por los colonos habitantes de la zona, y estos últimos los llevaron ante las FARC, “quienes servían de autoridad en la zona, los que no dudaron en expulsarlos del territorio” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008). En su caminar se encontraron con campamentos de las FARC, donde estas mantenían personas secuestradas, “lo que les costó la amenaza del grupo armado y su posterior éxodo del territorio selvático” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008).

Cuando se conoció la situación que estaban viviendo los nukak en ese momento, representantes del gobierno nacional se desplazaron hasta la zona para tratar de darles atención, en conjunto con autoridades departamentales y municipales de San José. El Acnur juzga la atención como “improvisada por el desconocimiento [de] sus costumbres y [de] su [...] lengua nativa” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008).

Hasta 2006, dado que el resguardo indígena nukak era invadido por todas direcciones²⁷ y su territorio se reducía cada vez más, con creciente frecuencia los nukak se instalaban en las cercanías de San José del Guaviare y en proximidades de asentamientos de colonos y permanecían allí largo tiempo. De acuerdo con Politis, fuentes periodísticas de ese año daban cuenta de un número amplio de nukak asentados permanentemente en cercanías de San José. En 2006 había tres asentamientos casi permanentes: dos en Aguabonita y otro en Puerto Ospina. El intento de reubicación por parte del gobierno en ese año fue un fracaso: tal y como ya mencionamos, se suicidó su vocero en español, Mao-be, y los nukak reubicados regresaron a San José del Guaviare, abandonando el lugar escogido en Puerto Ospina, por ser demasiado pequeño y por la amenaza a su seguridad por parte de los grupos armados ilegales.

El bosque nativo en las zonas cercanas a San José ha sido talado completamente, “por lo cual las posibilidades de mantener sus formas tradicionales de caza y recolección son imposibles” (Politis, 2006: 153). Algunos de ellos

²⁷ Por los actores ya mencionados.

salieron del asentamiento para irse por cuenta propia hasta su territorio ancestral. Al no poder cumplir con los estándares de los protocolos oficiales de retorno, el gobierno nacional no pudo apoyar el proceso de retorno. Dada la determinación de los nukak para regresar a su territorio ancestral, el gobierno se puso a la tarea de tratar de garantizar la prestación del servicio de salud “en las zonas transitadas por los Nukak dentro de su territorio ancestral”, particularmente en el puesto de salud de Araguato. Los nukak que iban a ser reubicados en Puerto Ospina regresaron a la selva de la siguiente manera, de acuerdo con el gobierno:

- a) Los wayari munu, que estaban ubicados en el sector de Agua Bonita, partieron hacia Caño Makú —lugar por donde pensaban ingresar paulatinamente a la selva— entre abril y julio de 2007. Se les ayudó con transporte de la Pastoral Social [de la Iglesia Católica] y “previo examen médico de las autoridades de salud” (5).
- b) Los meu munu, que estaban ubicados en el sector de Barrancón, se desplazaron de manera diferente: tres familias partieron en marzo caminando hacia la zona de Caño Seco —territorio ancestral de los meu munu— y dos familias y tres hombres solteros más se trasladaron al mismo sector con ayuda de la Pastoral Social.
- c) Seis familias seguían estando allí, en la finca de la vereda Aguabonita, al momento de la partida de los demás nukak. Tres de ellas querían regresar a la selva, pero no se habían puesto de acuerdo entre sí. Al momento de la publicación del informe del Ministerio del Interior sobre la atención a los nukak, en 2007, las familias meu munu que partieron a la selva estaban en Caño Seco —su zona ancestral—, y las familias wayari munu se hallaban en Cueva Loca —a tres horas de Caño Makú— desde donde debían seguir su camino hacia su zona ancestral en cercanías de Araguato. Según cálculos aproximados, había:
 - 140 nukak en Chécamo, jurisdicción de Tomachipan.
 - 37 nukak en roillas del río Inírida
 - 40 nukak en Caño Makñu
 - 60 nukak en Caño Seco y Caño Danta
 - 200 nukak en cercanías a Cueva Loca
 - 40 nukak en Caño Cumare
 - 60 nukak en Barrancón (Ministerio del Interior, 2007)

Hasta 2008, su situación no mejoraba. Ese año las FARC los acusaron de ser informantes de las fuerzas militares y, “según informa la Defensoría del Pueblo ‘han incrementado las presiones en contra de la comunidad indígena, coaccionando y limitando su movilidad, afectando sustancialmente su supervivencia’” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008). El Defensor del Pueblo en el Guaviare denunció, a mediados de octubre de ese año, “el peligro de extinción de la tribu (sic) producto de los desplazamientos en medio de las zonas en conflicto y por la pérdida de sus costumbres tras la permanencia forzada en áreas lejanas de sus tierras tradicionales” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008).

Un informe de la Defensoría del Pueblo advierte que los nukak han sido víctimas de los frentes 1, 7, 39 y 44 de la guerrilla (FARC) y “del grupo en rearme del ex jefe ‘para’ Pedro Oliverio Guerrero, [alias] ‘Cuchillo’”, llamado Ejército Revolucionario Popular Antisubversivo de Colombia (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2008).

Entre 2007 y 2008 se produjo un incremento de las acciones de las FARC²⁸ y aumentaron las medidas de presión y control social por parte de este grupo armado en contra de los resguardos de los pueblos jiw y nukak, y ello condujo a varios habitantes a desplazarse²⁹ (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 10). De acuerdo con la Agencia Presidencial para la Acción Social, el desplazamiento de la etnia nukak se venía presentando desde antes de 2003, pero ese año tomó mayor relevancia por la llegada de un grupo de nukak a la reserva Barrancón, donde viven también otros pueblos indígenas (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 13). La mayor parte de los nukak que salieron de sus territorios se fueron a San José del Guaviare (*El Espectador*, 2012).

²⁸ De acuerdo con el informe del Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario sobre la situación de los nukak, los ataques de la guerrilla de las FARC disminuyeron entre 2005 y 2006 como consecuencia de la implementación del Plan de Consolidación del gobierno colombiano en la zona. Entre 2007 y 2008, según el mismo documento, la guerrilla respondió al mencionado plan aumentando las ofensivas en la zona.

²⁹ De acuerdo con el documento del Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, las acciones violentas de la guerrilla en la zona “obedece[n] a una estrategia de contención contra la iniciativa de la Fuerza Pública y los operativos antinarcóticos (fumigaciones, control de entrada y salida de insumos y derivados de estas zonas respectivamente, así como operaciones de erradicación) adelantados en el marco del Plan Consolidación” que venía desarrollando el gobierno nacional para recuperar el control de la zona.

Los nukak desplazados hoy en día viven en una finca de propiedad de la Alcaldía Municipal de San José del Guaviare, a dos kilómetros de la capital. Según Xismena Martínez, funcionaria de la Gobernación del Guaviare, los nukak le tienen miedo a la insurgencia. Para sobrevivir fuera de la selva, asevera, han tenido que adoptar algunas costumbres de los colonos, como la forma de vestir y la comida. La convivencia con los colonos ha sido difícil porque “los Nukak desconocen normas como la propiedad privada y los límites territoriales, sin embargo se han ido adaptando”. Los jóvenes nukak que viven en San José han aprendido español y son el enlace con los mayores, que son monolingües en lengua nukak. Martínez dice que conservan la costumbre de ir a cazar, pero ya no encuentran tantos animales, y que conservan su lengua, aunque algunos hayan aprendido español. También conservan su estilo de corte de pelo. Ahora usan ropa como los colonos (*El Espectador*, 2012), mientras que cuando vivían en la selva iban semidesnudos, usando pequeños taparrabos (Universidad Javeriana, 1993).

Hay problemas en cuanto a la estructura social porque, si bien antes aceptaban que un hombre tuviese tantas mujeres como pudiese mantener, hoy en día “las mujeres se pelean por los hombres o cuando la comida escasea también pelean” (*El Espectador*, 2012). Algunas de las comunidades nukak que han sido desplazadas, han logrado regresar a sus territorios o se han reubicado en el territorio de otros grupos nukak, “en inmediaciones o al interior del resguardo Nukak”. Sin embargo, un grupo meu muno y tres wayari muno aún en 2009 permanecían en las inmediaciones de San José del Guaviare, “en calidad de desplazados forzados”: el primero estaba ubicado en Villa Leonor³⁰ y los demás en la finca de la Alcaldía³¹ (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 13-14).

Desde principios de la década pasada, los narcotraficantes impusieron a los nukak, como condición para vivir, cazar y desplazarse en su territorio, trabajar en el procesamiento de la coca, y les obligaban a permitir el cultivo de esta y a trabajar como raspachines (Abdahllah, 2012).

Además del desplazamiento y la invasión del territorio, en 2005 se presentaron dos asesinatos de miembros del pueblo nukak, producto de la confrontación entre las FARC y grupos de autodefensas en los territorios habitados por

³⁰ Que queda en el sector Barrancón del resguardo El Refugio.

³¹ Localizada en la vereda Altos de Agua Bonita.

esta población, en el corregimiento de Tomachipán, del municipio de San José del Guaviare (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 12).

La situación de derechos humanos de los nukak ha estado relacionada con “el contacto frecuente con otras poblaciones, las disputas territoriales entre los grupos armados ilegales, la economía de la coca y la demanda de mano de obra”, y las consecuencias de esas acciones han hecho del pueblo nukak un blanco frecuente de desplazamiento forzado, que ha conducido “a su vez a la reducción de su movilidad, la modificación de sus hábitos y prácticas cotidianas, la interrupción de la transmisión de los conocimientos tradicionales, desajustes en las estructuras de alianza matrimonial y un grave descenso demográfico debido a la transmisión de enfermedades” (Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2009: 10).

En diciembre de 2013 el panorama no era más alentador. Según David Hill, en junio de ese año treinta familias nukak llegaron a San José del Guaviare buscando servicios de salud. Dos tercios de ellas volvieron y las demás fueron reubicadas en Agua Bonita y aún hay unos 180 nukak, de acuerdo con Dany Mahecha, en el San José o en cercanías, de unos 650 que se estima perviven hoy día. Hill, citando a Mahecha, afirma:

Los meu muno finalmente regresaron a sus territorios en 2011 y 2012, pero la mayoría de los wayari muno aún están desplazados forzosamente y enfrentan los mismos problemas [...] Los Nukak mayores todavía esperan regresar algún día, aunque la generación más joven, que ha crecido desplazada, ha comenzado a cuestionar [el retorno], por el miedo por su seguridad, incluyendo el reclutamiento forzado [por parte de fuerzas armadas ilegales] y campos minados.³² (Mahecha, citada en Hill, 2013)

Este panorama implica, como es evidente, una amenaza seria a la pervivencia del pueblo y la cultura nukak, con respecto al cual la EIDI ha formulado una serie de perspectivas en torno a las acciones que deben llevarse a cabo para garantizarle a los nukak su supervivencia.

³² La traducción del artículo en inglés es mía.

Perspectivas de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena

La gran desatención de las autoridades departamentales llega a que ni siquiera existe la posibilidad de contactar por teléfono o correo electrónico para obtener alguna información. Todos mis intentos de comunicarme con la Gobernación del Guaviare fueron infructuosos. El aislamiento del departamento es otra variable que juega en contra. El contacto por carretera y por avión es muy restringido, lo que nos dificultó el intentar acercarnos a la zona. Eso, sumado a los problemas de seguridad que aquejan al departamento del Guaviare entero, nos supuso un problema mayor, e igualmente, permanecer en Bogotá, sin poder contactar con los nukak. Estos tampoco se han integrado, por el problema derivado del desconocimiento del español, en ninguna organización indígena regional o nacional, tal como me fue referido por miembros de otros pueblos indígenas del Guaviare en Inírida, en mayo de 2014 (Notas de campo, 2014).

Sin embargo, intentamos hacer una propuesta coherente con los problemas más acuciantes que identificamos. No quiere decir ello que nuestra propuesta no esté abierta a una discusión provechosa con líderes indígenas y académicos, que beneficie la realización de las actividades que proponemos. Un trabajo serio y comprometido con los nukak implica tener en cuenta cuatro factores: cultura, idioma, participación y derechos. Las prácticas de los nukak se ven amenazadas por la expulsión forzada de su territorio: la caza de monos y otras especies animales se ve en peligro puesto que, en la zona donde se encuentran, no hay mucha selva y la cantidad de especies que pueden encontrar para cazar es limitada. Tampoco hay abundancia de las especies vegetales con las cuales construían sus viviendas ni con las cuales se alimentaban, lo cual los deja en situación de dependencia del mundo *kawene*.³³ Las corrientes de agua de las cuales obtenían los pescados y las plantas con las que preparaban el curare, igualmente escasean en la zona. Y una de sus prácticas más arraigadas no puede ser llevada a cabo: el nomadismo.

Su hogar era la extensa selva del Guaviare, restringida la zona que el gobierno colombiano protegió y llamó Reserva Nacional Natural Nukak, y hoy en día viven en la finca de Agua Bonita, cuya extensión no abarca una enésima parte de lo que eran sus territorios ancestrales. Ello les mantiene, como lo afirma Mónica, una de los nukak que habitan en Agua Bonita, en un profundo estado

³³ *Kawene* es la palabra de usan los nukak para referirse a los no nukak.

de tristeza, pues la vida como la conocían ya no puede ser vivida: quieren volver a su tierra y vivir como solían (George, 2012).

Los jóvenes, comenta Weweye, líder de los wayari muno, no están interesados en aprender las tradiciones nukak. Tal como lo comunicó en 2012 al Ministerio de Cultura:

Nuestra cultura está representada en todo lo que significa ser *Nukak baka* o gente verdadera. Es entender y practicar las tradiciones, rituales y comportamientos de nuestro pueblo. Es la manera como nos relacionamos con la tierra, el cuerpo, las emociones, los espíritus, las enfermedades y nuestros mayores. (Ministerio de Cultura, 2012)

La lengua nukak también está en riesgo. Es primordial hacer un estudio de la lengua nukak que permita elaborar una gramática y un diccionario, y en ello es vital contar con la colaboración de los expertos colombianos en el tema, amén de los pocos extranjeros que conocen del mismo. Es primordial, en aras de su supervivencia, enseñarles el español de forma gramaticalmente correcta, pues el que hablan los pocos jóvenes que lo saben es deficiente, y esa es una barrera que les dificulta, por ejemplo, la participación política. El aprendizaje del español, sin embargo, no puede acorralar la enseñanza del idioma nukak, una lengua con una rica estructura gramatical, centro de su comprensión del mundo, como atestigua la manera en que llaman a ciertos personajes y artefactos.³⁴ Lo primero que es urgente hacer es determinar la posición de los nukak con respecto al problema.

Es necesario, a través de observaciones en campo, entrevistas a profundidad y trayectorias de vida, además de las etnografías ya publicadas, establecer una descripción de las costumbres ancestrales de los nukak que estos consideran perdidas, para poder ofrecerles medios para recuperarlas y conservar las que aún mantienen. La exploración de la situación desde su perspectiva es el primer paso necesario para elaborar propuestas más concretas para la conservación de sus costumbres y su lengua. Asimismo, es importante, desde la perspectiva académica, comprender los procesos por los cuales han atravesado los discursos y las prácticas de los nukak, como un pueblo cambiante, para no intentar —aun con la mejor de las intenciones— la recuperación de costumbres y formas que

³⁴ A los guerrilleros los llaman “nukak verdes” y a las balas las llaman “darditos calientes”.

ya no les son propias o que incluso les pueden resultar perjudiciales (como, por ejemplo, intentar que vuelvan al aislamiento en la selva o evitarles la administración de medicinas no tradicionales).

La participación política es un asunto que no puede esperar. Los nukak requieren la información y los contactos para poder integrarse en las organizaciones indígenas regionales y nacionales, puesto que, tal como lo perciben los jóvenes nukak que han participado en reuniones de organizaciones indígenas, no se les da la atención requerida. Según uno de sus miembros, “yo de lo que hablo es del resto de los indígenas, de ellos, pero yo no escucho nada para los Pueblos Nukak (sic)” (George, 2012). Además, no tienen fe en las promesas fallidas del Estado colombiano, que los mantuvo desprotegidos desde la época del primer contacto definitivo y no pudo hacer nada ante su situación en 2006 para garantizarles un retorno seguro a sus tierras. En palabras Snider, otro de los líderes nukak:

... a nosotros no [nos] ayudan (sic). El Estado muchas gentes respetan, pero nosotros, nosotros no sabemos nada: no sabemos [e]studiar, no sabemos aprender. Yo hasta ahora me [a]prender españoles (sic). Eso e[s] que nosotros no sabemos nada, no decimos (sic) ustedes, el alcalde: nosotros necesitamos la comida, territorio, educaciones partamentar (departamental), entonces nosotros no sabemos nada. (George, 2012)

El primer paso en la garantía de su derecho a vivir en su territorio ancestral es comprometer al gobierno nacional, al gobierno del Guaviare y al gobierno local de San José, para que garanticen la seguridad y el retorno a sus territorios. Es necesario que el gobierno reconozca los territorios de los nukak (más allá de la formalidad de constituir un resguardo que nadie respeta) y que ponga a su disposición los recursos del Estado para que puedan volver. Es imprescindible trabajar con los líderes nukak para dar a conocer los mecanismos de participación política y facilitarles contactos con las organizaciones indígenas, así como intérpretes adecuados, buenos conocedores de la lengua nukak, para que puedan ser escuchadas sus demandas. Los intérpretes, idealmente, pueden ser jóvenes nukak que ya hablan español, a los que puede enseñárseles correctamente el idioma, que puedan actuar como enlace de su pueblo antes las organizaciones y las autoridades. La forma deficiente en que hablan español hace difícil que sean entendidos por autoridades con apenas formación académica y un desconocimiento profundo del problema nukak, así como una apatía proverbial hacia este.

Las mujeres nukak, especialmente las jóvenes, en algunas ocasiones se casan con colonos, puesto que ello les permite mejorar sus condiciones de vida. En otras ocasiones, lo hacen casi de manera forzada, y el rapto de niños nukak es otro problema serio que enfrentan: la desaparición de cada infante que no crece como nukak es una herida a mansalva a un pueblo que lucha por mantenerse y sobrevivir, al igual que lo es la pérdida de miembros que optan por integrarse a los *kawene* y abandonar sus modos de vida como *nukak baka*.

La educación para los nukak debe contemplar un currículo muy especial. Ha de contener, por un lado, la enseñanza tradicional, por parte de los nukak mayores, las formas tradicionales de vida y comportamiento, contenidas en el concepto de *nukak baka*, así como la enseñanza de la lengua. Pero debe incluir también, para que sea posible su supervivencia en contacto con Colombia, el aprendizaje del español y la enseñanza de los problemas y los peligros que los mantienen al borde del abismo y de formas en que puedan adaptar sus prácticas ancestrales y puedan integrar conocimientos *kawene* que les permitan una nueva vida, incluso en su territorio ancestral, con la amenaza epidemiológica, los problemas derivados de los cambios sufridos por los bosques en los que vivían y la preservación de especies endémicas, de acuerdo con sus prácticas de manejo botánico.

Los intentos infructuosos de regresar a su pueblo a su hogar y a sus formas de vida y la impotencia ante ello llevó a Maobé, su principal líder hasta 2006, a quitarse la vida. La muerte continuada de los miembros del pueblo nukak pesa como un fantasma en los registros y en las fuentes que dan cuenta de su desgracia, y la pérdida de sus prácticas tradicionales, sus valores y su idioma, en favor de la adquisición de las formas de los *kawene*, pone en serio peligro la supervivencia de un pueblo, su particular visión del mundo y forma de vida. Nuestra apuesta es por la educación, la recuperación, la participación y la vida.

—¿No pudiste hablar con ellos? — No. —¿Y entonces?

La respuesta negativa a esta pregunta da origen a una sucinta reflexión teórica que queremos dejar como cierre de este capítulo: el precepto —casi imposición— de la necesidad del trabajo de campo como fuente para realizar investigaciones, particularmente cuando se trata de pueblos indígenas.³⁵ Si bien reconocemos la

³⁵ Baste mencionar aquí los casos de los estudios de Bronislaw Malinowski en las Islas Trobriand, de Margaret Mead en Samoa o de Victor Turner entre los ndembu.

capital importancia que reviste el trabajo de campo, queremos señalar que cuando existen comunidades con profundas problemáticas de toda índole, tal como los nukak, también es pertinente contar con otros mecanismos y herramientas de investigación que permitan dar adecuada cuenta de sus problemáticas, para poder proponer acciones al respecto y para reflexionar sobre ellos. Es aquí donde sugerimos la utilización de historias de vida (así sean parciales) y de la fotografía como insumo para la investigación social.

En primer lugar, las historias de vida, en tanto que “son interpretaciones individuales de experiencias sociales” (Kofes, 1998: 82), permiten adentrarnos, así sea parcialmente, en los contextos de los individuos. Aquí hemos recurrido a narraciones parciales de la vida de los sujetos para ilustrar y adentrarnos en las problemáticas que enfrentan diariamente los nukak y que ponen en serio riesgo su pervivencia como pueblo.

En segundo lugar, hemos recurrido a integrar como parte de nuestro texto inferencias sobre las fotografías que se encuentran en él, que nos permiten obtener información sobre la forma en que viven hoy día los nukak, en las cuales podemos verles ataviados con ropas occidentales, cocinando en utensilios metálicos, sin embargo, dentro de sus viviendas tradicionales y con algunos elementos que aún mantienen.³⁶

Bibliografía

- Abdallah, R. y Gutiérrez González, J. P. (2012, 23 de marzo). *Los últimos nukak makú*. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://www.revistadonjuan.com/interes/los-ultimos-nukak-makn/11341246>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2008, 22 de octubre). *Los nukak makú, última tribu nómada en Colombia, una víctima más del conflicto armado*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de http://www.acnur.org/index.php?id_pag=8036
- Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías del Ministerio del Interior (2010). *Pueblo nukak-makú: los últimos nómadas verdes*. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de http://siidecolombia.gov.co/CMS/media/33292/pueblo_nukak_mak_.pdf

³⁶ Por cuestiones de derechos de autor no se puede reproducir las fotografías citadas en el texto. Las fotografías en cuestión corresponden a las del artículo citado de Abdallah.

- Franky Calvo, C. E., Mahecha Rubio, D. y Cabrera Becerra, G. (1994, 15-18 de junio). *Modos de vida en la Amazonia: la construcción del espacio entre los nukak*. 1-17. Bogotá.
- George, W. L. (2012, 6 de febrero). *Colombia's Nomadic Nukak Maku Tribe Fights For Survival - Video*. Recuperado el 25 de noviembre de 2013, de <http://www.theguardian.com/world/video/2012/feb/06/colombia-nukak-maku-tribe-video>
- Hill, D. (2013, 20 de diciembre). *Teaching Niall Ferguson a (Colombian) History Lesson*. Recuperado el 5 de abril de 2014, de <http://www.theguardian.com/environment/andes-to-the-amazon/2013/dec/20/nuvak-amazon-colombia-niall-ferguson>
- Kofes, Suely (1998). "Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales". En Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (Coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 82-101). Editorial Anthropos.
- Los Nukak Makú, colonizados a la fuerza (2012, 21 de noviembre). *El Espectador*. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://www.elespectador.com/noticias/soyperiodista/articulo-388314-los-nukak-maku-colonizados-fuerza>
- Los nukak makú: Vivienda indígena en Colombia, arquitectura de los hombres mopli (1993). Recuperado el 12 de agosto de 2013, de <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/geografia/geofraf1/nukak.htm>
- Ministerio de Cultura (2012, 17 de septiembre). *Avanza elaboración del Plan Especial de Salvaguardia Urgente para los Nukak*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2012-09-17_49865.aspx
- Ministerio del Interior (s/f). *Resumen de la atención a la comunidad nukak makú*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de https://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=16ycad=rjayved=0CFAQFjAFOAoyurl=http%3A%2F%2Fwww.meto2.net%2Fmia%2Ffiles%2FMinInterior-DET-SF-%2520Resumen%2520atencion%2520a%2520la%2520comunidad%2520nukak%2520maku-Informe.docyei=vvYxUs_hB
- Neira, A. (2006, 1º de abril). *La última marcha*. Recuperado el 18 de septiembre de 2013, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-ultima-marcha/78143-3>
- Politis, G. G. (2013, 15 de octubre). *Los nukak y el proceso de justicia transicional* (A. F. Ropero Santiago, entrevistador).

- Politis, G. G. (2006). *Nukak: Crónicas del contacto. Pueblos indígenas en aislamiento voluntario en la Amazonia y el Gran Chaco*. Santa Cruz de la Sierra: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Pontificia Universidad Javeriana (1993). *Nukak makú*. Recuperado el 9 de agosto de 2013, de <http://www.javeriana.edu.co/Humana/nukak.html>
- Programa Presidencial para los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2009). *Diagnóstico de la situación del pueblo indígena nukak makú*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Sánchez Botero, E. (2006). *Entre el juez Salomón y el dios Sira: Decisiones interculturales e interés superior del niño*. Bogotá: Universidad de Ámsterdam.
- Survival International Charitable Trust (2011). *Nukaks*. Recuperado el 9 de agosto de 2013, de Survival.es: <http://www.survival.es/indigenas/nukak>

Este libro fue compuesto en caracteres Adobe Garamond
11,5 puntos, impreso sobre papel propal de 70 gramos y
encuadernado con método *hot melt* en mayo de 2015, en
Bogotá, D. C., Colombia
Xpress. Estudio Gráfico y Digital S.A.