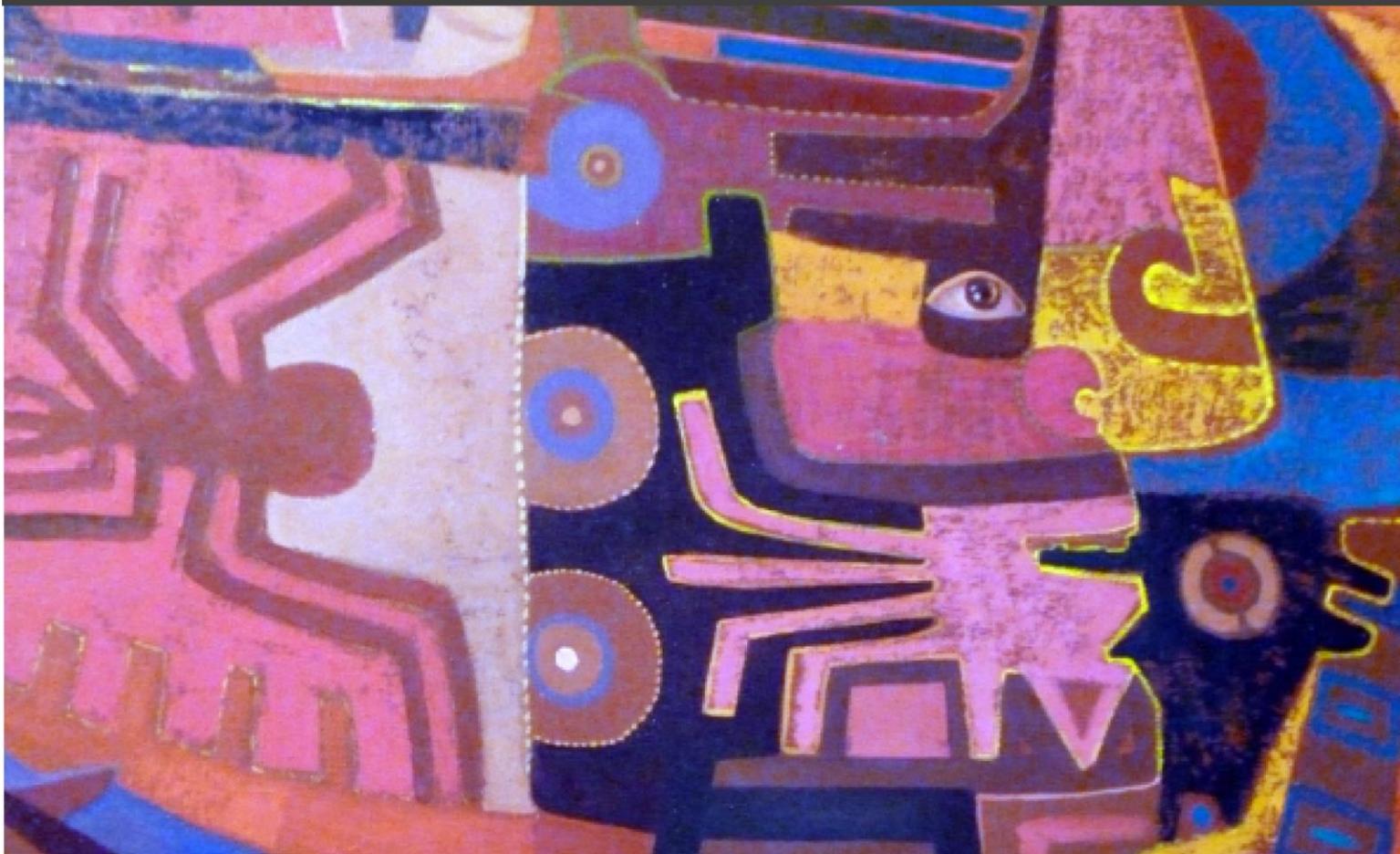


# Culturas indígenas: investigación, comunicación y resistencias

Amparo Huertas Bailén  
Maria Luna  
(editoras)





# Culturas indígenas: investigación, comunicación y resistencias

Amparo Huertas Bailén

Maria Luna

(editoras)

**inCOM UAB**

**Institut de la Comunicació**  
Universitat Autònoma de Barcelona

Con el apoyo de



Cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB

## **InCom-UAB Publicacions**

### **Direcció**

José Luis Terrón, Universitat Autònoma de Barcelona

### **Comité académico**

Carmen Echazarreta, Universitat de Girona

Mònika Jiménez, Universitat Pompeu Fabra

Jordi Farré, Universitat Rovira i Virgili

Gustavo Cardoso, OberCom

Rita Espanha, OberCom

Nelson Zagalo, Universidade do Minho

José Carlos Lozano, Texas A&M International University

Tanius Karam, Universidad Autónoma Ciudad de México

Laura Regil, Universidad Pedagógica Nacional

Angel Badillo, Universidad de Salamanca

Marta Martín, Universidad de Alicante

---

Amparo Huertas Bailén y Maria Luna (Eds.) (2018): *Culturas indígenas: investigación, comunicación y resistencias*. InCom-UAB Publicacions, 16. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84-948252-0-0

---

© Institut de la Comunicació (InCom-UAB)  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus UAB - Edifici N, planta 1.  
E- 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)  
Barcelona, Espanya  
<http://incom.uab.cat>  
ISBN: 978-84-948252-0-0



## ÍNDICE

<b>Prólogo</b> , Amparo Huertas Bailén	7
<b>Introducción: abordajes actuales hacia las culturas indígenas</b> , Oscar Ramos Mancilla	9
<b>PARTE I. Miradas investigadoras ante la otredad</b>	15
<b>1. La recuperación de saberes tradicionales en la investigación intercultural. La interacción entre investigador e investigados</b> , Marta Rizo García	17
<b>2. Debates metodológicos: propuestas desde el diálogo intercultural</b> , Yolanda Martínez Suárez	31
<b>3. Etnografía, ornitología y turismo: una experiencia de investigación colaborativa en Gunayala (Panamá)</b> , Mònica Martínez Mauri	49
<b>4. Experiencias de traducción como resistencia</b> , Saleta de Salvador Agra	67
<b>PARTE II. Reflexionando sobre las posibilidades de transformación social a partir de proyectos de investigación y de cooperación</b>	83
<b>5. Misiones, proyectos científicos, cooperación al desarrollo y turismo en una comunidad de la Costa del Ecuador: una reflexión antropológica</b> , Montserrat Ventura i Oller	85
<b>6. ¿Cómo se aplica el desarrollo sostenible en territorio amazónico? Reflexiones sobre un proyecto de cooperación</b> , Mireia Campanera Reig	101
<b>7. Respuestas al “desarrollo” de mujeres indígenas en los Andes ecuatorianos: un acercamiento metodológico</b> , Maite Marin Salamero	121
<b>8. Experiencia en torno a la infancia indígena mapuche. Estudio de una comunidad e internados en la Araucanía (Chile)</b> , Daniela Ivars	143

<b>PARTE III. Comunicación: aprendizajes y creación de discursos</b>	<b>167</b>
<b>9. Los Medios Audiovisuales en la Propuesta Pedagógica Intercultural de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (Venezuela),</b> Fernando Carías Pérez	<b>169</b>
<b>10. El proyecto Aldea Digital: metodología de investigación de los medios de comunicación Xavante en el Brasil Central,</b> Rafael Franco Coelho	<b>181</b>
<b>11. Imágenes de la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia): el artefacto cultural como una manera de aproximarse a los medios de comunicación indígena,</b> Sebastián Gómez Ruíz	<b>197</b>
<b>Editoras, autores y autoras</b>	<b>221</b>

## Prólogo

Este libro es resultado del proyecto “Acercándonos a las realidades socioculturales, luchas y resistencias de las comunidades indígenas de América Latina”, realizado por el InCom-UAB durante el curso 2015–2016 gracias a la financiación de la Fundació Autònoma Solidària (FAS-UAB) y el apoyo de la Càtedra Unesco de Comunicació (InCom-UAB). El principal objetivo de esta iniciativa fue dar a conocer a la comunidad universitaria las realidades y cosmovisiones de los pueblos originarios desde una perspectiva crítica, así como crear espacios de debate e interacción entre equipos de investigación especializados. Las desigualdades globales, los derechos humanos, el género, el medio ambiente y las aportaciones a la sociedad mayoritaria fueron los principales ejes de discusión. En concreto, se realizaron tres tipos de actividades.

En primer lugar, fueron desarrolladas tres sesiones con estudiantes de tres Grados diferentes (Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, y Periodismo). Fueron distribuidas guías con información básica, adaptadas a cada perfil académico. La apropiación de símbolos indígenas para desarrollar marcas publicitarias, la representación cinematográfica de los grupos étnicos, la creación de plataformas digitales para la conservación de las lenguas minoritarias o el tratamiento periodístico de las cosmovisiones indígenas fueron algunos de los temas abordados en los debates con el alumnado.

En segundo lugar, dos cine-fóruns a partir del visionado de dos obras del director indígena Amado Villafaña Chaparro y del Colectivo Zhigoneshi. En el primero, organizado en diciembre de 2015 en la Sala Cinema de la UAB, se proyectó “Resistencia en la línea negra” (2011). En el segundo se programó “Naboba, visión ancestral del Pueblo Arhuaco” (2015). Este último fue en el Centre Arts Santa Mònica (Barcelona) en junio del 2016, en el marco del Panorama de Cine Colombiano (organizado por la asociación El Perro que Ladra-Barcelona). Justamente, uno de los participantes en este texto, Sebastián Gómez Ruíz, aborda el trabajo de Amado Villafaña a partir del estudio de la recepción de sus proyectos en contextos culturales ajenos.

Y, por último, un workshop, en septiembre de 2016, con el objetivo de reflexionar sobre el estudio de las comunidades indígenas con una mirada interdisciplinar. Aunque la idea de hacer un libro ya nos rondaba en la cabeza en el momento de la ideación del proyecto, este asunto pasó a convertirse en una obligación tras el enriquecedor debate que se generó en este workshop de cierre, un espacio en el que coincidimos unos 25 investigadores e investigadoras de Cataluña, Brasil, México, Noruega, Suiza y Venezuela.

El libro se ha estructurado en tres bloques. Toda clasificación es siempre difícil -y cuestionable-, pero tratamos así de facilitar el proceso de lectura. Tras la introducción, elaborada por Oscar Ramos Mancilla, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla (México) y ganador del premio anual Càtedra “Gonzalo Aguirre Beltrán” 2016 a la mejor Tesis Doctoral en Antropología Social y Disciplinas Afines, encontrarán los siguientes apartados.

En el primer bloque, Miradas investigadoras ante la otredad, nos encontramos con una propuesta para la construcción de una nueva epistemología para la investigación intercultural (Marta Rizo, Universidad Autónoma de la Ciudad de México), un trabajo con base en la ética discursiva (Yolanda Martínez Suárez, InCom-UAB), una reflexión sobre los proyectos colaborativos (Mònica Martínez Mauri, Universitat de Barcelona) y un artículo dedicado a la traducción como proceso de negociación desde la perspectiva de la semiótica (Saleta de Salvador Agra, Universidade de Vigo).

Reflexionando sobre las posibilidades de transformación social a partir de proyectos de investigación y de cooperación es el título de la segunda parte. Tres autoras nos narran sus experiencias investigadoras. Ellas se centran principalmente en sus trabajos de campo y adoptan una sólida mirada autocrítica. Montserrat Ventura i Oller (Universitat Autònoma de Barcelona) cuestiona el impacto social e ideológico de las políticas misionales, científicas, de cooperación al desarrollo y turismo; Mireia Campanera Reig (Institut Català d'Antropologia) plantea lo difícil que es identificar las formas de conservación indígenas cuando lo que domina es el modelo del desarrollo sostenible en la gestión ambiental; Maite Marín Salamero (Universitat Autònoma de Barcelona) explica lo relevante que acabó siendo para las mujeres indígenas participar de sus proyectos y, por último, Daniela Ivars presenta el estudio que hizo sobre/con la infancia mapuche como cierre de sus estudios en NOSEB, centro ubicado en la Universidad NTNU (Trondheim, Noruega).

El último bloque está dedicado a los medios de comunicación indígenas. Fernando Carías Pérez (Universidad de Los Lagos, Chile) explica detalladamente la Propuesta Pedagógica Intercultural de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (Venezuela), en la que la educación mediática es clave; Rafael Franco Coelho (Universidad Federal de Goias, Brasil) aborda su trabajo en la comunidad Xavante (Brasil) y Sebastián Gómez Ruíz (Universitat de Barcelona) – ya mencionado anteriormente- reflexiona sobre el audiovisual indígena como un artefacto cultural inserto en una economía de las imágenes.

Desde aquí, mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible esta publicación. Y, sobre todo, quisiera expresar el deseo de que su lectura sea capaz de transmitir todas las ideas, dudas y preocupaciones que fueron tejiéndose a lo largo de todo este camino, pues esa ilusión fue la que nos hizo ponernos manos a la obra.

### **Amparo Huertas Bailén**

Coordinadora del proyecto “Acercándonos a las realidades socioculturales, luchas y resistencias de las comunidades indígenas de América Latina” (2015-2016), financiado por [\(Fundació Autònoma Solidària \(FAS-UAB\)\)](#).

Barcelona, 15 de marzo de 2018

# Introducción: abordajes actuales hacia las culturas indígenas

**Oscar Ramos Mancilla**

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Puebla (México)

Al realizar un acercamiento hacia las culturas indígenas considero que es útil comenzar con una viñeta descrita en *Raza e historia* por Claude Lévi-Strauss a mediados del siglo XX, en 1952, y vuelta a esparcir por Viveiros de Castro en 1996, pues sirve para poner en balanza el tipo de interacciones que se pretenden realizar cuando nos dirigimos hacia los Otros, cualesquiera que sean: años posteriores a la invasión ibero-europea hacia lo que ahora se conoce como América, sucedió que los españoles intentaron indagar si los indios tenían alma para lo cual destinaron comisiones encargadas de dicha cuestión; mientras que, al mismo tiempo, los nativos de las Antillas mayores se preocuparon por el tipo de cuerpo de aquellos nuevos vecinos para lo cual observaron lo que les sucedía al mantenerlos sumergidos. Ambas partes compartieron asombros, pero, resalta que se sirvieron de diferentes fundamentos y métodos para descifrar las realidades a las que se enfrentaron en aquellas etapas de reconocimiento mutuo.

Los procesos históricos que han devenido desde aquellos encuentros indicados en la anécdota son conocidos (o al menos no son desconocidos), son parte de nuestra conformación de manera individual y de los colectivos a los cuales pertenecemos, conectados por extensiones históricas de exploraciones e intercambios entre diferencias y desigualdades. Precisamente, desde hace un par de décadas los estudios decoloniales han venido integrando una serie de críticas hacia las desigualdades epistemológicas con las cuales nos posicionamos en el mundo (Quijano, 2000; Rivera Cusicanqui, 2010), pues es evidente que ha predominado una visión desde el Atlántico Norte (Trouillot, 2011). Sin embargo, mi propósito al iniciar con la viñeta de las Antillas es más simple.

Como antropólogo social he ido reconociendo a través de los periodos de trabajo de campo que, mientras uno hace intentos por indagar aspectos de las dinámicas culturales, por su parte las personas con quienes interactuamos también van realizando sus averiguaciones hacia quien tienen enfrente, y contrastan sus entendimientos de sus propias situaciones, historias, experiencias y proyecciones. Ambas partes compartimos asombros e interpretamos según nuestros marcos de referencias. Por supuesto, esta observación es menos que espontánea, deviene de reflexiones previas realizadas por diferentes investigadoras/es (Amit, 2000; Caratini, 2013; Clifford y Marcus, 1986; Faubion y Marcus, 2009; Rabinow, 1992; Ramos, 2007) que han ido colocando en la mira, a veces de manera coordinada y otras de manera suelta, los contactos, intercambios y reconocimientos mutuos al realizar investigaciones socioculturales.

Así, dirigirnos hacia los Otros siempre resulta un asunto complejo. Una parte se va resolviendo (o complicando) durante el transcurso de las relaciones que vamos estableciendo, pero, hay otros aspectos que sólo se pueden dejar expuestos, abiertos a debate, para que cada quien haga sus propias lecturas. El conjunto de textos reunidos en esta compilación, que corresponde a los abordajes que han realizado algunas/os investigadoras/es desde distintas disciplinas, es un buen ejemplo de poner al descubierto múltiples maneras de reflexionar en torno a las culturas indígenas. Es, al mismo tiempo, un reflejo de las expresiones de las personas con quienes interactuaron y de sus estrategias para adaptarse a los momentos actuales en los cuales también participan y van transformando.

### **Las miradas**

Los primeros contactos con personas desconocidas van cargados de asombros y curiosidades, se despliegan intercambios y con el tiempo se perciben afinidades o contraposiciones. En estas relaciones iniciales que se dan en las investigaciones socioculturales, lo que ha cambiado es la dirección de la observación, pues se ha dejado de considerar únicamente de un lado, o sea, unos que observan y otros que son observados. Ahora se reconoce que, si bien una parte es la que tiene una intencionalidad al provocar los encuentros, son ambas partes quienes interpretan y vinculan los aspectos que les unen, diferencian y aproximan.

Los cambios en las maneras de interpelar a las personas tienen implicaciones en las investigaciones. Las voces de las personas ya no pueden ser sólo testimonios o fragmentos que ilustran las interpretaciones autorizadas de las/os investigadoras/es, sino que las interacciones establecidas pueden retomarse para decir algo más en relación a la producción de conocimiento. Las posibilidades son múltiples, pero, un aspecto al cual poner énfasis es que las posiciones de las personas están atravesadas por desigualdades, desde éstas entablamos los diálogos y los intercambios. Una falacia sería considerar equivalentes las contribuciones de las personas con quienes trabajamos y las interpretaciones académicas, pero sólo porque provienen de distintos lenguajes y epistemologías. Volviendo a la viñeta inicial, se dirigen a la búsqueda de distintas respuestas. Sin embargo, precisamente por esta característica, es necesario provocar contactos e intercambios para complementar y ampliar lo que conocemos y las maneras para conocerlo.

Hay otro aspecto a tener en cuenta, las miradas investigadoras han comenzado a ser distintas, especialmente en los estudios hacia los pueblos indígenas. Al hacer una comparación entre los primeros recorridos de campo con los más recientes, he podido observar que mis interlocutores son parte, cada vez más, de los espacios en donde se reflexiona en torno a lo indígena. Personas provenientes de dichas poblaciones están ocupando los sitios donde se producen contenidos y expresiones identitarias, lo cual se socializa entre los propios grupos (radios, centros culturales, escuelas de artesanos, vídeos, etc.), es decir, se están creando narraciones para sí mismos y, a la vez, se desconcentra la manufactura de discursos que en décadas pasadas estuvieron controlados desde las instituciones de los Estado-nación. Por otro lado, es frecuente comenzar a intercambiar observaciones con colegas provenientes de pueblos indígenas, quienes están incorporándose a los

lugares donde se generan contenidos especializados, y también realizan investigaciones en sus lugares de origen. Así, las miradas comienzan a entrecruzarse.

### **Transformaciones y cooperaciones**

Estar comprometido políticamente al realizar una investigación pasa por diferentes formas de manifestarlo, una de las variantes es la participación en proyectos de cooperación dirigidos hacia los pueblos indígenas. Algunas ocasiones esta oportunidad se presenta sin haberla buscado, otras veces se produce porque se busca y se provoca. Puede ser la simple participación o la reflexión de lo realizado. Todas suponen aportaciones, incluso a la discusión de la objetividad, del distanciamiento, de la intervención, de las fronteras disciplinarias, del desarrollo, entre otros.

De manera particular, en la antropología se ha debatido bastante en relación a la herencia colonial que carga esta disciplina (Asad, 1973), aunque puede ser extensiva hacia otras, lo que ha permitido reflexionar en torno a la participación en proyectos de cooperación para el desarrollo y criticar propuestas utilitarias que reproducen las asimetrías y dominación proveniente de los tiempos coloniales. Aún así, al involucrarse en este tipo de proyectos no se cuenta con una única orientación, ni certezas en las posibilidades para modificar las estructuras, pero, los acercamientos de tipo etnográfico pueden reunir teoría y práctica en vías de proporcionar información relevante para las personas involucradas en las propuestas de desarrollo.

Hace tiempo leí un artículo donde el autor describe su participación en un proyecto ideado por un pueblo indígena, surgido en la coyuntura de una movilización por su reconocimiento como pueblo, incluso al interior del mismo (Vasco Uribe, 2007). Un día una comisión le fue a buscar para solicitar su colaboración en el trabajo del Comité de Historia, el cual había sido creado en su momento para recuperar las formas de ser y hacer propias de aquel pueblo. El Comité de Historia ya llevaba unos seis años de trabajo y, relata el antropólogo, fueron los miembros del pueblo guambino quienes le indicaron las maneras de trabajar y lo que querían indagar. Uno de los resultados fue la publicación de un libro en coautoría con integrantes de aquel pueblo (Dagua Hurtado, Aranda y Vasco Uribe, 1997), un producto nada desdeñable por ser el primer contenedor material que reunió una parte de la visión guambina. Seguramente hay otros casos que ejemplifiquen intercambios similares o con diferentes grados de colaboración. Como sea, las reflexiones siguen siendo necesarias para indicar las contradicciones, procesos e interpretaciones que influyen en las posibilidades de actuar sobre el mundo y transformarlo.

### **Comunicaciones**

Los momentos actuales de convergencia tecnológica inciden en las iniciativas y proyecciones de revitalización cultural de los pueblos indígenas, hay más posibilidades para generar contenidos y al mismo tiempo hay más personas que acceden a esas producciones sin restricciones de distancias

regionales o transnacionales. Observamos que ahora los colectivos se intercomunican de múltiples maneras. Pero, el acceso a medios de comunicación y a tecnologías digitales continúa marcando desigualdades, no sólo de infraestructura, sino de aquellas que se vinculan directamente con las posibilidades de usos de los recursos tecnológicos, por ejemplo, rezagos educativos o económicos. Aún así, también es cierto que desde la década de 1960 algunas personas y poblados indígenas tuvieron contacto con medios de comunicación como la radio, la fotografía y el vídeo.

La panacea que prometen los medios de comunicación en la convergencia digital suena parecida a las que circularon con cada reciente tecnología en diferentes momentos, con el telégrafo, la radio, la televisión, los satélites artificiales, etc. Así que dependen de los contextos en los cuales se usan y los objetivos que se plantean. En este sentido, una discusión que tiene relación con los pueblos indígenas es que el acceso masificado a las tecnologías de información y comunicación les llega en un momento histórico donde los discursos sobre lo indígena y lo étnico han pasado por procesos de construcción de la otredad, la cual puede observarse en museos donde una curaduría especializada indica sus vestimentas y artefactos, en novelas donde los personajes tienen una mentalidad no occidental, en películas y otras producciones audiovisuales industriales, en la manera de catalogar la música, por indicar algunos ejemplos. En general, desde una mirada fuera de los pueblos indígenas parece que se encuentran en la encrucijada de retomar los discursos que les han producido como Otros, y por al extremo contrario, continuar explorando sus propias maneras expresivas, sus formas alternativas, sus proyecciones colectivas.

La apropiación de los recursos tecnológicos propicia que las personas generen sus propios contenidos, producciones y discursos, en el caso de los pueblos indígenas, que se narren a sí mismos. Dicha apropiación va más allá del simple uso de los dispositivos y tecnologías, pues está atravesada por las características que le dotan los pueblos indígenas a través de sus recursos de creatividad, del uso de elementos locales, de las formas expresivas que reconozcan propias, de las historias que se transmiten para indicarse elementos de sus antecedentes y composiciones, de las contradicciones comunitarias, de los contactos e intercambios con otras personas, pueblos y procesos más amplios, y muchos más aspectos. Es decir, surge y al mismo tiempo dinamiza las iniciativas de revitalización cultural con la cual se articulan las experiencias de las personas.

Finalmente, es de valorar el diálogo que expone cada persona en este libro y que parte de diferentes disciplinas. En conjunto, logran capturar el momento en el que nos encontramos ahora en relación a los posicionamientos, las puestas en acción, los intercambios y las reflexiones provenientes de los pueblos indígenas.

### **Referencias bibliográficas**

Alia, Valerie (2009). *The New Media Nation. Indigenous Peoples and Global Communication*. Nueva York: Bergham.

- Amit, Vered (ed.) (2000). *Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. Londres, Routledge.
- Asad, Talal (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. Nueva York: Humanities Press.
- Caratini, Sophie (2013 [2012]). *Lo que no dice la antropología*. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Clifford, James y Marcus, George (eds.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Dagua Hurtado, Abelino; Aranda, Misael y Vasco Uribe, Luis Guillermo (1998). *Guambianos: hijos del aroiris y del agua*. Bogotá: CEREC/Los cuatro elementos/Fundación Alejandro Ángel Escobar/Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Faubion, James D. y Marcus, George (eds.) (2009). *Fieldwork Is Not What It Used to Be: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*. Ithaca: Cornell University Press
- Lévi-Strauss, Claude (1952). "Race et histoire". París: Unesco. [(1971) "Raza e historia". *Revista de la Universidad Nacional*, núm. 8, pp. 68-108.]
- Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 122-151.
- Rabinow, Paul (1992 [1977]). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Ramos, Alcida Rita (2007). "¿Hay lugar aún para el trabajo de campo etnográfico?". *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43, pp. 231-261.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Chi'xinakax utxiwa, una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Trouillot, Michel-Rolph (2003). *Global Transformations. Anthropology and the Modern World*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Vasco Uribe, Luis Guillermo (2007). "Así es mi método en etnografía". *Tabula Rasa*, núm. 6, pp. 19-52.
- Viveiros de Castro, Eduardo (1996). "Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio". *Mana*, vol. 2, núm. 2, pp. 115-144.



**PARTE I.**  
**Miradas investigadoras ante la otredad**

---



# La recuperación de saberes tradicionales en la investigación intercultural. La interacción entre investigador e investigados

**Marta Rizo García**

Academia de Comunicación y Cultura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)

**Resumen:** La investigación sobre comunicación intercultural, o sobre procesos interculturales en general, pone el acento en la diferencia, en el vínculo y comunicación con la otredad. Muchas veces la otredad es la característica definitoria de los sujetos a quienes investigamos. Por ejemplo, estudiamos cómo se adaptan los migrantes en las sociedades receptoras, o cómo se representa a las minorías étnicas en los medios de comunicación; pero en mucha menor medida se pone énfasis en la relación de otredad (muchas veces extrema) entre el sujeto investigador y los sujetos investigados. En este texto indagamos acerca de los obstáculos implicados en la necesaria recuperación de los saberes tradicionales en la investigación empírica en comunidades otras. En la primera parte del texto presentamos una distinción que nos parece clave para abordar la relación entre investigador e investigados; se trata de la distinción entre conocimiento científico y conocimiento tradicional. Ello nos permite, posteriormente, reflexionar sobre la necesidad de modificar la episteme investigativa en las ciencias sociales, que más allá de describir y caracterizar situaciones debe plantearse la posibilidad de intervenir, en el sentido de transformar con (y no “a”) las comunidades a/con quienes se estudia. En un segundo momento, presentamos algunas ideas sobre las dificultades intersubjetivas que emergen en todo encuentro intercultural; en este caso, el encuentro está referido a la situación de interacción entre investigador e investigados. Las reflexiones anteriores permiten presentar una propuesta en torno a una nueva epistemología para la investigación intercultural, cuyas características, retos y dificultades exponemos en la tercera parte del texto. Por último, se presentan algunas de las implicaciones metodológicas que estarían permeando esta nueva epistemología.

**Palabras clave:** interculturalidad; conocimiento científico; conocimiento tradicional; intersubjetividad; epistemología

## 1. Introducción. Los procesos interculturales y su investigación

Los procesos interculturales constituyen un fenómeno que, quizás hoy más que nunca, interesa a diferentes disciplinas: la comunicación, la sociología, la antropología y la educación, por citar algunas. No es objetivo del presente ensayo exponer las características de los estudios interculturales, cuyos

orígenes suelen situarse en los años noventa del siglo XX, sino más bien dar cuenta de algunos elementos que contribuyan al debate sobre la relación que se establece entre investigadores e investigados en este tipo de trabajos atravesados por la noción de lo “intercultural”. Los estudios interculturales los comprendemos, siguiendo a Dietz, como un “campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Ello incluye tanto los estudios que se centran en la diversidad ‘interna’, subnacional de los estados-naciones como la diversidad ‘exógena’, producto de la transnacionalización y la creciente ‘diasporización’ de las migraciones contemporáneas” (Dietz, 2009, citado en Dietz et. al., 2009: 59).

Es muy común que en el ámbito de las ciencias sociales se empleen como sinónimos conceptos que no refieren, estrictamente, a los mismos fenómenos. El estudio de la interculturalidad no escapa a esta problemática, dado que no sólo el propio concepto de cultura que permea todo este campo de estudios genera confusiones y múltiples interpretaciones, sino que la distinción entre interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad no aparece siempre de forma clara y precisa. Entendemos que una cultura no puede evolucionar si no es a través del contacto con otras culturas; en este sentido, para Miquel Rodrigo, “mientras que el concepto ‘pluricultural’ sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas” (Rodrigo, 2000: 3). El término relación, como veremos posteriormente, es clave para la investigación intercultural.

En trabajos anteriores hemos afirmado que las distinciones entre multiculturalidad e interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan respectivamente lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos (Rizo y Pech, 2017: 17). En un sentido similar, Rehaag afirma que “el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al otro o extraño, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura” (Rehaag, 2006: 4).

La noción de lo intercultural parte, por lo tanto, del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas, por un lado, ni se producen por generación espontánea, por el otro. Más bien, en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones –con mayor o menor grado de profundidad- con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad. (Rizo y Pech, 2017: 18).

Sin embargo, las relaciones entre culturas, bajo esta óptica, no son siempre interculturales. Estas relaciones pueden darse de tres distintos modos: en primer lugar, cuando al entrar en contacto las culturas, una de ellas tiende a hacer desaparecer a la otra, estableciendo relaciones de dominación y no reconocimiento; en segundo lugar, cuando al contactarse dos o más culturas se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo y respeto que va deviniendo modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de

las culturas que han entrado en interacción; y por último, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero, aun existiendo relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o diálogo. (Rizo y Pech, 2017: 18). Lo que proponemos en el presente texto tiene como telón de fondo la segunda aproximación a la interculturalidad que presentamos en este párrafo, aunque somos conscientes que ha sido la primera aproximación la que, desafortunadamente, ha prevalecido en muchos estudios presuntamente interculturales, donde la mirada occidentalizadora de los investigadores pretende intervenir y modificar la cultura otra a la que investiga, en nombre de un supuesto progreso o desarrollo.

Hablar de interculturalidad, como nos interesa entenderla aquí, implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el nosotros y el ellos); y lo anterior requiere, de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble. (Rizo y Pech, 2017: 19). En la investigación intercultural existe un nosotros claro, la mirada de los investigadores, que debe transitar a integrar al ellos a/con quienes investiga, para que ese nosotros se expanda y sea incluyente, no propiciador de una relación de dominación. A ello regresaremos posteriormente.

Como se puede observar, la investigación sobre interculturalidad pone el acento en la diferencia, en el vínculo con la otredad. Muchas veces la otredad es característica definitoria de los sujetos a quienes investigamos; de hecho, los construimos como “objetos de estudio” (posteriormente regresaremos a esta noción para criticarla) precisamente anteponiendo esta características de distinción, de ser otros, distintos a nosotros. Desde esta noción no incluyente, por ejemplo, se estudian los procesos de adaptación de los migrantes en las sociedades receptoras, o las representaciones de ciertas minorías en los medios de comunicación. Y en mucha menor medida se pone énfasis en la relación de otredad (muchas veces extrema) entre el sujeto investigador y los sujetos investigados. Sobre este último aspecto indagamos en estas páginas.

Para ello, en un primer momento reflexionamos en torno a los obstáculos implicados en la necesaria recuperación de los saberes tradicionales (no científicos) en la investigación empírica en y con comunidades otras. Partimos de la distinción entre conocimiento científico (producto de la modernidad occidental y que rechaza todo conocimiento producido fuera de la racionalidad metonímica) y conocimiento tradicional (generado, preservado, aplicado y utilizado por comunidades y pueblos tradicionales), para posteriormente reflexionar sobre la necesidad de modificar la episteme investigativa en las ciencias sociales, que más allá de describir y caracterizar hechos y situaciones (con el fin de construir conocimiento sobre algún fenómeno) debe plantearse la posibilidad de intervenir, en el sentido de transformar y transformarse con (y no “a”) las comunidades a/con quienes se estudia.

En un segundo momento, y partiendo del concepto de intersubjetividad de la fenomenología social de Alfred Schütz, presentamos algunas ideas sobre las dificultades intersubjetivas que emergen en todo encuentro intercultural; en este caso, el encuentro está referido a la situación de interacción entre investigador e investigados, una relación que muchas veces es atravesada por miradas verticales e impositivas, colonizadoras, construidas desde el supuesto de la superioridad del conocimiento científico, por encima y en detrimento de otros modos de conocer, de otros saberes que, en el mejor

de los casos, son vistos como tradiciones que pueden preservarse en aras de folklorizar a sus portadores.

Las reflexiones anteriores permiten presentar una propuesta en torno a una nueva epistemología para la investigación intercultural, que a grandes rasgos se caracterizaría por lo siguiente: la interculturalidad no define una situación dada, sino que más bien es una relación de negociación que debe construirse en el durante del proceso investigativo con comunidades otras; este tipo de investigaciones deben trabajar en favor de tender puentes entre los conocimientos científicos y los conocimientos tradicionales, por lo que es un punto de partida básico el no asumir la ruptura radical entre ambos tipos de saberes; los encuentros entre investigadores e investigados implican muchas veces una relación de poder que, a su vez, propicia una ruptura de la intersubjetividad (comprendida como el encuentro con otro similar a mí con quien construyo un sentido común que permite comprender la realidad de un modo semejante), pues ésta no está dada y debe ser construida con base en parámetros de relación horizontal que partan, antes que nada, de la revalorización de los saberes tradicionales de esos otros a quienes estudiamos y con quienes nos estudiamos y nos pensamos. Agregamos también algunas ideas sobre las implicaciones metodológicas que estarían permeando esta nueva epistemología. Sobre todo esto reflexionamos en la tercera parte del texto.

Por último, se exponen las conclusiones. Estas, más que conclusiones en el sentido estricto, son ideas que sintetizan la propuesta articulada en el ensayo, y que, sobre todo, permiten plantear nuevas preguntas para seguir discutiendo lo planteado y, de este modo, seguir enriqueciendo el ámbito de estudio de la interculturalidad.

## **2. Conocimientos científicos y conocimientos tradicionales. Distinciones básicas para replantear la investigación sobre procesos interculturales**

Como ya hemos mencionado en la introducción, la investigación sobre procesos interculturales pone el acento en la otredad. Ésta puede ser vista tanto en la relación entre investigadores e investigados como en nosotros mismos como investigadores. En nosotros, durante el proceso de investigación, se producen varios choques. Los más importantes, a nuestro modo de entender, son los siguientes: saberes científicos versus saberes tradicionales y razón versus emoción. La educación recibida como investigadores ha tendido a privilegiar la ciencia y la razón, sin lugar a dudas. Y deshacerse de ellas es tarea complicada, pero necesaria.

Aquí nos centraremos específicamente en las diferencias entre conocimientos o saberes científicos y conocimientos o saberes tradicionales. Consideramos que en el modo en que seamos capaces de articular ambos tipos de conocimientos, sobre todo dando visibilidad a los segundos, está la clave de una investigación más puramente intercultural.

Empecemos por el conocimiento científico. Producto de la modernidad occidental, este tipo de conocimiento parte de la monocultura del saber científico, es decir, concibe el saber científico como el único modo de conocimiento. Así mismo, parte de la existencia de un tiempo lineal u objetivo, en

el cual se inscriben la lógica de las clasificaciones –tan útil para la ciencia-, la lógica de la universalización del saber y la lógica productivista. El conocimiento debe producir beneficios, debe servir para algo. Desde esta perspectiva, propia del sistema capitalista que pone énfasis en lo individual, se rechaza todo tipo de conocimiento producido fuera de la racionalidad objetivista y formal. Lo que no pasa por el filtro de la razón, lo que no puede medirse ni asirse objetivamente, no es conocimiento válido.

Por el contrario, el conocimiento tradicional se concibe como el “conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural” (Valladares y Olivé, 2015). Se trata de saberes generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, cuya utilidad radica, precisamente, en su beneficio para la comunidad. Más que una dimensión o lógica productiva, este tipo de conocimiento tiene una dimensión práctica y es la expresión de un derecho colectivo. Otras características del conocimiento tradicional, a decir de los autores, es que tiene arraigo territorial, carácter colectivo, linaje u origen histórico, dinamismo intergeneracional, valor económico y socio-ambiental, y carácter oral (Valladares y Olivé, 2015).

**TABLA 1:** Diferencias entre conocimiento científico y conocimiento tradicional

<b>Perspectiva objetivista</b>	<b>Perspectiva basada en la práctica</b>
<b>El conocimiento está objetivamente definido</b>	El conocimiento se construye socialmente y está basado en la experiencia
<b>Es posible analizar diferentes tipos dicotómicos de conocimiento</b>	Es posible analizar las interacciones participativas, más que los tipos de conocimiento
<b>El conocimiento puede ser explícito o tácito</b>	Todo conocimiento es, al menos, parcialmente tácito
<b>El conocimiento puede convertirse de explícito a tácito y viceversa</b>	No todo conocimiento puede explicitarse
<b>El conocimiento puede transferirse a través de textos codificados</b>	El conocimiento se transfiere a través de la participación y el “aprender-haciendo”

**Fuente:** elaboración propia a partir de McIver, Lengnick-Hall, Lengnick-Hall y Ramachandran, 2012: 88, citado en Valladares y Olivé (2015: 70-72)

Desde la propuesta de las Epistemologías del Sur, se aboga por una comprensión del mundo más allá de la comprensión eurocéntrica occidental, más impregnada del conocimiento científico. Esta propuesta entiende, además, que generar conocimiento implica integrar saberes diversos y no

imponer un solo tipo de saber por encima de los demás. De ahí que se busquen formas de conocimiento que superen los universalismos y los absolutismos.

La distinción entre conocimiento científico y conocimiento tradicional da lugar a otra distinción complementaria, entre una perspectiva objetivista, que se correspondería con el primer tipo de conocimiento, y una perspectiva basada en la práctica, ligada a los conocimientos tradicionales. Recogemos en la Tabla 1 las diferencias entre ambas perspectivas.

Las distinciones entre los dos tipos de conocimientos nos hacen defender la necesidad de modificar la episteme investigativa en las ciencias sociales. Entendemos que las ciencias sociales, además de describir hechos y situaciones, y de caracterizarlos con el fin de construir conocimiento sobre algún fenómeno dado, deben plantearse la posibilidad de intervenir, en el sentido de transformarse y transformar con (y no “a”) las comunidades a/con quienes se estudia.

### **3. La intersubjetividad en la investigación sobre interculturalidad**

Los procesos de investigación, sobre todo en ciencias sociales, implican problematizar la propia noción de conocimiento que tenemos quienes a ello nos dedicamos. Algo a lo que, desafortunadamente, destinamos poco tiempo, porque consideramos que sólo existe un conocimiento de tipo académico, el que hemos aprendido a lo largo de nuestras trayectorias formativas. Cuando trabajamos con sujetos otros, en muchas ocasiones nuestro sentido común se ve amenazado. Esta es la riqueza de la investigación en ciencias sociales, que permite que nuestras certezas dejen de ser tales, o al menos, que se tambaleen. La intersubjetividad que nos permite pensar que los otros –a quienes investigamos y con quienes investigamos- y nosotros compartimos un mismo espacio y tipo de vida se ve necesariamente truncada.

Es importante aclarar aquí qué estamos entendiendo por intersubjetividad, para problematizarla en el marco de la investigación sobre procesos interculturales. Para ello, recurrimos al andamiaje teórico y conceptual que nos brinda la sociología fenomenológica, con Alfred Schütz como su principal representante.

#### ***El problema de la intersubjetividad en Alfred Schütz***

El asunto de la intersubjetividad es planteado como un problema por resolver. Schütz afirma que lo que percibimos de los otros no son más que indicios o indicaciones de sus vivencias, de las cuales inferimos su existencia y su carácter, mas no su significado. La propuesta schütziana, y en general toda propuesta sociofenomenológica, no pone énfasis en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la vida en sociedad, sino en la interpretación de los significados del mundo (*lebenswelt*) y las acciones e interacciones de los sujetos sociales. Así, según el autor, del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas compartidas por los sujetos se obtienen las señales, que

funcionan a modo de indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos que rodean a los actores sociales.

La intersubjetividad dota de marcos de interpretación a los sujetos, permite a éstos otorgar sentido a su entorno, a sí mismos y a sus semejantes. Según Schütz, los sujetos que viven en el mundo social están determinados por su biografía y por sus experiencias inmediatas, es decir, por el pasado vivido y por el presente que lo incluye. Así, cada individuo se sitúa en un determinado lugar en el mundo, dado que toda su experiencia es única e irrepetible. Estas experiencias inmediatas se relacionan con el hecho que los sujetos aprehenden la realidad desde, precisamente, esta posición que ocupan en el mundo, y no pueden hacerlo desde otro lugar. Dicho de otra forma, el espacio y el tiempo en que transcurre el individuo determinan sus vivencias, sus experiencias en el mundo. Desde este lugar se configura un repositorio de conocimiento disponible que consiste en el “almacenamiento de objetividades de experiencias ya constituidas en el efectivo Aquí y Ahora, es decir, en otras palabras, a la ‘posesión’ pasiva de experiencias” (Schütz, 1993: 107), aquellas que pueden ser traídas al aquí y ahora y constituir una nueva experiencia personal inmediata. Gracias a esta reserva de conocimientos, los sujetos pueden comprender nuevos fenómenos sin tener necesariamente que iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren (Schütz, 1993).

Para Schütz, la configuración particular del sujeto está determinada por la intersubjetividad, sin duda la característica más importante del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde los sujetos pueden percibir fenómenos que escapan al conocimiento de su yo, pues los sujetos no pueden percibir su experiencia inmediata pero sí las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social.

La intersubjetividad, siempre dada en situaciones de simultaneidad, es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas de otros para desarrollar la vida social. Así, cuando un sujeto se dirige a otro, presupone que comparte con él ciertos códigos. El siguiente pasaje de Schütz ilustra bien este fenómeno: “Si usted y yo contemplamos un pájaro en vuelo, mis observaciones del pájaro en vuelo son una sucesión de experiencias de mi propia mente así como sus observaciones de un pájaro en vuelo son experiencia de su propia mente (...) No obstante aunque no puedo conocer el contenido específico y exacto de su conciencia, sé que usted es un ser humano vivo y dotado de conciencia. Sé que cualesquiera que hayan sido sus experiencias durante el vuelo del pájaro, ellas eran contemporáneas con las mías. Veíamos un pájaro juntos (...) envejecíamos juntos” (Schütz, 1974: 36).

Para Schütz pueden darse relaciones con otros de los que el mismo sujeto forma parte, constituyendo una relación nosotros, un vínculo entre un conjunto de sujetos que comparten una misma vivencia o vivencias muy similares. También se pueden dar relaciones de otros sin él, esto es, relaciones ustedes, de las que el sujeto participa, por decirlo de algún modo, de forma indirecta. Y, por último, pueden darse relaciones de terceros, nombradas por Schütz como relaciones ellos. En este sentido, es posible afirmar que a Schütz no le interesaba tanto la interacción física entre las personas, sino más bien las

formas en que se comprenden recíprocamente las conciencias de éstas, la manera en que se relacionan intersubjetivamente unas con otras.

Las anteriores son relaciones determinadas por el espacio. En cuanto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz establece tres tipos: los contemporáneos, aquellos otros con los que se puede interactuar, es decir, experimentar acciones y reacciones con ellos; los predecesores, que son otros con los que ya no se puede interactuar, aunque sí es posible acceder a sus actos; y, por último, los sucesores, aquellos otros con los que no es posible interactuar pero hacia quienes el sujeto puede orientar sus acciones (Schütz, 1979: 45-46). En el mundo de los contemporáneos existe una categoría particular de otros, los llamados asociados. Para los asociados no basta solamente con el reconocimiento y la vivencia compartida; en este caso, es indispensable una relación cara a cara ininterrumpida, en la que el sujeto es capaz de conocer a tal punto a otros que puede orientar su acción hacia las reacciones que espera de esos otros. Los asociados, por tanto, reviven y fortalecen permanentemente la relación nosotros que establecieron con anterioridad.

La intersubjetividad es el proceso en el que los sujetos comparten sus conocimientos con otros en el mundo de la vida. Para entender este proceso hay que asumir la existencia de un ego y de un alterego. El alterego le es dado al ser como una demostración práctica de un ser idéntico con quien comparte un mundo intersubjetivo conocido como “mundo del yo” en el que conviven sus antecesores, sus contemporáneos y sus predecesores. Esto significa que el “otro” es como “yo”, capaz de actuar y de pensar; que su capacidad de pensamiento es igual a la mía en su totalidad; que análogamente a mi vida, la del otro muestra la misma forma estructural-temporal, con todas las experiencias que ello conlleva. Desde este punto de vista, todos los sujetos experimentan el mundo cotidiano de una forma semejante. Estas experiencias similares constituyen, para la Sociología Fenomenológica de Schütz, experiencias de sentido común.

### ***Intersubjetividad e ingenuidad en la investigación intercultural***

En ocasiones, privilegiar la noción de intersubjetividad que hemos presentado en el apartado anterior puede ser ingenuo, dado que se omiten –o se toman en cuenta de forma absolutamente insuficiente– elementos estructurales relacionados con el poder. En el caso de la investigación sobre procesos interculturales, esta ingenuidad es notoria. En otro texto hemos defendido que “es simplista e ingenuo reducir la eficacia y consecución de una interculturalidad total al individuo, a su voluntad, a sus ganas de comprender al otro y de hacerse comprender por ese otro, ya que la voluntad individual no es suficiente para lograr una comunicación eficaz pues para que la comunicación sea eficaz, es necesario que existan, por ejemplo, condiciones simétricas en los individuos interactuantes” (Rizo y Pech, 2017: 29).

La dimensión del conflicto y del poder son asuntos cruciales para pensar que la interculturalidad no es fácil. Incluso podemos llegar a afirmar que la interculturalidad total es imposible, no tiene manera de darse bajo ninguna circunstancia. (Rizo y Pech, 2017: 29).

La interculturalidad implica el encuentro y contacto entre individuos anclados en distintas matrices culturales, aunque muchas veces no sean conscientes de ello. La no conciencia de la diferencia puede ser ya un elemento que nos haga pensar en las dificultades de alcanzar un diálogo intercultural. ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando quienes interactúan no son conscientes de sus diferencias? Ya vimos que la comunicación intercultural implica “hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura” (Rodrigo, 2000: 6).

¿Cómo repensarnos si desde ese lugar –nuestra cultura- pensamos? ¿Cómo deshacernos de los significados, conductas, valores y comportamientos que hemos adquirido para, desde otro lugar, tratar de aprehender significados, conductas, valores y comportamientos de otros sujetos? ¿Podemos empezar a pensar y ver desde ojos distintos a los nuestros? ¿Cómo? En el caso de los procesos de investigación, ¿cómo podemos despojarnos de nuestros modos de conocer –tan anclados a la visión occidental, objetivista- y construir saberes desde otros parámetros? Sin afirmar que ello sea imposible, sí consideramos que no podemos deshacernos de la manera como nos hemos situado en el mundo a lo largo de nuestra trayectoria de vida. No podemos, o es difícil, vaciarnos de lo que poseemos en nuestra enciclopedia personal, en nuestro acervo de conocimiento. (Rizo y Pech, 2017: 29). Vale la pena mencionar que aquí hablamos desde un nosotros que no se reduce a las comunidades científicas y académicas. Es decir, el nosotros no refiere únicamente a “los investigadores”, sino a cualquier sujeto de conocimiento que entre en contacto con otros.

Lo anterior hace pertinente recuperar la idea de Todorov (1997) en torno a la dificultad que implica conocer al otro. El autor habla de la necesidad de un descubrimiento progresivo, pero que siempre está condicionado social y culturalmente. La manera como nos acercamos al otro y pretendemos comprenderlo no está exenta de contradicciones que, en ocasiones, dificultan la eficaz comprensión y entendimiento entre los participantes. Dicho en términos coloquiales, podemos querer conocer y comprender a los otros con quienes interactuamos, podemos hacer todo el esfuerzo para ello, pero nuestra pantalla perceptiva, nuestra cultura, nos lo impide, pues permea toda nuestra manera de actuar, ser y hacer en el mundo, incluyendo, por tanto, nuestro contacto con los otros. Esta idea está estrechamente vinculada con lo que Fornet-Betancourt (2006) afirma en torno a la racionalidad propia del pensamiento occidental: “Se sobreentiende que bajo el reinado de esta razón la interculturalidad es imposible y que el mejoramiento de las condiciones para su práctica requiere una especie de rebelión contra la Ley que representa la razón absoluta” (Fornet-Betancourt, 2006: 15). ¿Somos capaces de rebelarnos contra la razón que ha constituido el eje de nuestra forma de estar en el mundo? Si somos capaces, ¿de qué modo incorporamos en nuestros procesos investigativos esta ruptura de la razón absoluta?

Desde un punto de vista más fenomenológico, Held (2004) aporta ideas para seguir sospechando o intuyendo las dificultades que acarrearán los procesos interculturales. Según el autor, “lo primero es mi aquí con su condición inextraviable, el cual me separa irrevocablemente de los otros hombres, pues ellos están unidos a su aquí, que deambula con ellos. Me resulta imposible ocupar el lugar de otro hombre, el cual se encuentra ‘allí’ con su inextraviable ‘aquí’” (Held, 2004: 47). Dicho de otra manera, los sujetos estamos unidos a nuestro aquí, a nuestro mundo, a la manera como hemos sido configurados a lo largo de nuestra trayectoria, y eso hace complicado, si no imposible, poder

comprender a cabalidad la realidad del sujeto que está frente a nosotros. Es decir, el mundo de los otros nunca es del todo accesible para el nosotros. Sin embargo, el autor deja una puerta abierta a la posibilidad del entendimiento, al afirmar que éste “sólo parece posible en la medida en que todos los hombres, independientemente de la cultura de la cual provengan, poseen aspectos comunes en su comportamiento como seres vivos” (Held, 2004: 50).

Aquí son nuevamente pertinentes algunas interrogantes: ¿Cómo apreciamos estos elementos comunes que compartimos con otros? ¿Existe algo que, en esencia, nos haga similares a todos los seres humanos? ¿Qué es y cómo se despliega en las situaciones de interacción con otros a quienes, sin embargo, apreciamos como seres distintos? (Rizo y Pech, 2017: 30).

Sin duda alguna, las preguntas anteriores no son de fácil respuesta. Las dimensiones del poder, la incertidumbre y el conflicto aparecen en toda situación de contacto entre distintos. Éstos son ingredientes de toda situación de interculturalidad, y la investigación es sin duda, entre muchas otras cosas, una relación de comunicación multidimensional entre el sujeto investigador y los sujetos investigados. Ser conscientes de la diferencia es clave, y puede ser un elemento que, aunque no haga desaparecer las relaciones de poder y dominación, sí nos haga ser más conscientes de los límites de nuestra relación con los otros con quienes interactuamos en los procesos de investigación que desarrollamos. Nos relacionamos permanentemente con personas distintas, eso es un hecho indudable. Pero pretender que nos podemos entender completamente en todo momento, sin malentendido alguno, es, sin duda, una ilusión. (Rizo y Pech, 2017: 31). Por ello es importante tomar en cuenta que el poder, la incertidumbre y el conflicto aparecerán siempre, de forma consciente o inconsciente, en cualquier contacto entre personas que se reconozcan unas a otras como distintas.

#### **4. Hacia una “nueva” epistemología para la investigación intercultural**

Cualquier proceso de investigación debe tener la epistemología en su centro de interés. Lamentablemente, en muchas ocasiones sólo se comunican resultados de la investigación, y no se hace referencia alguna al proceso de construcción de conocimiento, al durante, y es esto último precisamente lo que interesa a la epistemología. Si ello es fundamental en el abordaje de cualquier fenómeno que investigamos, lo es más aún si la propia construcción de conocimiento está marcada por la relación de otredad fijada entre investigadores e investigados, entre lo que comúnmente, y según una epistemología tradicional que aquí no nos interesa seguir, llamamos sujeto y objeto.

¿Es posible hablar de una “nueva” epistemología propia de la investigación intercultural? Aquí defendemos que pensar que se trata de una epistemología completamente nueva puede ser aventurado —e, incluso, soberbio—, pero lo que sí es cierto es que ésta contiene algunos rasgos novedosos, tal y como la comprendemos.

Esta epistemología debe, en primer lugar, ofrecer nuevas aproximaciones a la interculturalidad, que vayan más allá de los lugares comunes que la comprenden como el diálogo entre culturas, la convivencia de personas diversas, el respeto a lo distinto, y otras muchas formulaciones que, más allá

de ser políticamente correctas, no permiten pensar, en la práctica investigativa, cómo se dan realmente estas relaciones que llamamos interculturales. Una aproximación en cierto modo novedosa la constituye, ya, el pensar la interculturalidad como la relación entre los sujetos investigadores y los sujetos investigados, y no sólo como el rasgo de diversidad que caracteriza a un determinado fenómeno intercultural que estemos investigando. Lo que nos interesa es, entonces, la relación entre quienes construyen conocimiento, pues entendemos que los sujetos investigados son, simultáneamente, constructores de conocimiento, en conjunto con –y no por debajo de– los investigadores.

Una forma distinta de concebir la interculturalidad lleva intrínseca, además, la conciencia del sesgo que implica, siempre, la investigación intercultural. Cuando un yo o un nosotros investiga algo, lo hace desde su propia pantalla perceptiva, de modo que define a los otros como tales desde su lugar, desde su cultura. No hay, ni interesa, objetividad posible. El nosotros es definido por los otros, tal y como estos otros son definidos por nosotros. He aquí el juego dialógico intercultural que encontramos en todo proceso de construcción de conocimiento.

Incluso podemos pensar que esta epistemología –si no nueva, pues existen varios aportes al respecto, sí con ciertos rasgos novedosos– debe cuestionar no sólo las nociones de sujeto y objeto, sino la propia noción de investigador. Si el conocimiento se construye durante un proceso dialógico entre sujetos, éste no puede ser asociado únicamente con los actores que promovieron la investigación, sino con todos los que, directa o indirectamente, están siendo sujetos activos durante el trabajo.

Si ponemos en duda la noción de sujeto y objeto, que comporta cuestionar incluso el propio concepto de ciencia y de pensamiento científico, es porque la epistemología que proponemos para la investigación intercultural debe necesariamente tender puentes entre lo científico y lo tradicional. Los sujetos deben incorporar modos de hacer distintos a sus propias formas de conocer. Los investigadores deberán poner en duda sus nociones, sus conceptos, sus teorías, los cimientos a partir de los cuales se acerca a un tema/suceso/proceso/sujeto a investigar, a construir conocimiento. Así mismo, los investigadores no deberán forzar el uso de estos cimientos para que sean “útiles” para abordar algún proceso o hecho propio de una comunidad otra. Más bien, deberán reconocer en los otros, con quienes y a quienes investigan, saberes –no académicos ni científicos– sumamente lúcidos para explicar los procesos sobre los cuales pretenden decir y dar a conocer algo.

El hecho de tener consciencia de la relación de poder que se establece entre investigadores e investigados es también un elemento clave en esta propuesta epistemológica para la investigación intercultural. Tenemos que ser conscientes del poder que ejercemos sobre otros para poder desmontarlo. En este proceso, la intersubjetividad es, si no imposible, sí muy complicada. A los otros con quienes interactuamos no los percibimos como similares a nosotros, más bien al contrario: nos interesa trabajar con ellos y sobre ellos porque son distintos a nosotros. Construimos su otredad desde nuestra “aparente” identidad. Digo aparente porque muchas veces en los propios equipos de investigación no hay algo que pueda llamarse nosotros como tal.

Lo anterior nos lleva a reflexionar en torno a las relaciones sujetos-sujetos como elemento central de la investigación intercultural. ¿Quién investiga a quién? En los procesos de investigación, inevitablemente aprendemos de quienes investigamos y de nosotros mismos. Estudiar a otros es, de algún modo, estudiarnos a nosotros, saber más de nuestras particularidades. Si a la hora de investigar partimos de la horizontalidad entre los investigadores y los investigados, estaremos proponiendo nuevos modos de construcción de conocimiento. Para empezar, ya no partiremos de la existencia de un “objeto” de estudio, de un fenómeno externo que se encuentra “allá afuera” listo para ser fotografiado, fragmentado, descrito, explicado e interpretado.

### ***Implicaciones teórico-metodológicas***

La horizontalidad en las relaciones que se producen entre los sujetos investigadores e investigados es una de las implicaciones que tiene la nueva epistemología para la investigación intercultural que estamos proponiendo en este texto. Pero hay otras. A continuación enumeramos de forma sucinta estas implicaciones:

- a. Problematización de la noción de “Objeto de estudio”. La primera implicación, y quizás la más importante, es la necesaria deconstrucción de la noción de objeto de estudio con la que tradicionalmente nombramos los sucesos, hechos y personas que investigamos. En esta primera consideración, hay que tomar en cuenta, además, cómo nos debemos incluir nosotros como investigadores en los propios “objetos” que estamos estudiando.
- b. Explicitación del “cómo” de la investigación. La segunda implicación parte de que, en muchas ocasiones, las investigaciones comunican sus objetivos y resultados, no así los procedimientos metodológicos y técnicos empleados para poder obtener dichos resultados.
- c. Impulso del uso combinado de técnicas de investigación y técnicas de intervención. La tercera implicación debe tomar en cuenta, en primer lugar, qué se está entendiendo por intervención. Aquí abogamos por una discusión que transite de la intervención en el sentido más estricto a la construcción colectiva-dialógica del conocimiento durante el proceso de investigación.
- d. Estudio de procesos y relaciones, y no de hechos estáticos. Por último, el estudio de procesos y relaciones, y no tanto de hechos estáticos, llanos, es obvia si tomamos en cuenta que estamos investigando a y con personas. En este sentido, el estudio de las relaciones humanas, entre otros y entre nosotros y otros, es de algún modo un estudio del sí mismo. Dicho de otro modo, cuando miro a los demás, cuando dialogo con ellos y me involucro en sus actividades, estoy conociéndome más a mí mismo.

## **5. Cierre: retos y dificultades**

Todo proceso de investigación presenta dificultades. Éstas se asocian al proceso mismo de construcción de conocimiento vinculado con la aplicación de ciertas estrategias metodológicas, la

obtención de datos empíricos y el análisis e interpretación de estos datos. En la investigación intercultural, estas dificultades aparecen mucho antes, desde el momento mismo de estar definiendo el qué –y sobre todo el para qué- de la investigación.

A continuación proponemos algunos interrogantes para reflexionar en torno a los retos y dificultades que podemos encontrarnos en el proceso de investigación intercultural fundamentado en los aspectos teórico-conceptuales que hemos presentado a lo largo de este texto:

- ¿Cómo nos colocamos como investigadores en el tema/proceso a investigar?
- ¿Cómo hacemos consciente nuestra mirada?
- ¿Cómo la incluimos –la hacemos explícita- en nuestra estrategia metodológica y analítica?
- ¿Cómo incluimos la mirada de los otros a/con quienes investigamos sobre sí mismos y sobre nosotros?
- ¿De qué forma hacemos partícipes a los otros a/con quienes investigamos en la definición y planeamiento de la estrategia metodológica y técnica de la investigación?
- ¿Cómo podemos lograr un equilibrio o equidad entre lo que pretendemos conocer de nuestros interlocutores y lo que ellos quieren facilitarnos de sí mismos y conocer de nosotros?
- ¿Cómo hacemos frente –ellos y nosotros- a las dificultades interpretativas que se derivan de los choques culturales propios de la investigación intercultural?
- ¿De qué modo logramos un equilibrio entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos? ¿Es siempre deseable este equilibrio?

Somos conscientes que hemos planteado más preguntas que respuestas. Nos interesa que estos interrogantes, entre muchos otros que puedan ir surgiendo, puedan ser punto de partida para continuar los debates –dentro y fuera de la academia- en torno a cómo es que estamos investigando los procesos interculturales, y, sobre todo, en torno a cómo los investigadores establecemos relaciones con esos otros a/con quienes investigamos. Si empezamos a pensar los modos en que nos relacionamos con los sujetos a/con quienes investigamos, y si empezamos a cuestionar estos modos para proponer otros, habremos dado ya un gran paso para repensar los estudios interculturales.

### **Referencias bibliográficas**

Dietz, Gunter et.al. (2009). “Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana”. En *Sociedad y Discurso*, Núm. 16 (2009), pp.57.67. Universidad de Aalborg (Dinamarca). ISSN 1601-1686. Recuperado de: <https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/862/687>

Fornet-Betancourt, Raul (2006). "La interculturalidad a prueba". En Concordia Reihe Monographien, núm. 43. USA: Mainz. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

González de la Fe, Teresa (2003). "Sociología fenomenológica y etnometodología". En Giner, Salvador (coord.) (2003) Teoría sociológica moderna, Ariel, Barcelona, pp. 219-267.

Held, K. (2004). "Acuerdo y entendimiento intercultural: posibilidades y límites". Conferencia pronunciada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Fenomenología, del 28 al 30 de abril del 2004. España: Universidad de Salamanca.

McIver, M. L. Lengnick-Hall, y Ramachandran, I. (2012). "Integrating Knowledge and Knowing. A Framework for Understanding Knowledge in practice". En Human Resource Management Review, núm. 22, pp. 86-99.

Rehaag, I. (2006). "Reflexiones acerca de la interculturalidad". En CPU-e. Revista de Investigación educativa, núm. 2, 1-9. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/162/263>

Rizo García, Marta y Pech Salvador, Cynthia (2017). "Poder e interculturalidad imposible: notas para un estado de la cuestión". En Aguilar Edwards, Andrea (coord.) (2017) Desafíos de la inclusión y procesos de comunicación, Alfaguara, México, pp. 15-33.

Rodrigo Alsina, M. (2000). La comunicación intercultural. En Aula Abierta, Lecciones Básicas. Portal de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 1-6. Recuperado de: [http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1\\_esp.pdf](http://portalcomunicacion.com/uploads/pdf/1_esp.pdf)

Schütz, Alfred (1974). Estudios sobre teoría social, Amorrortu, Buenos Aires.

Schütz, Alfred (1979). El problema de la realidad social. Amorrortu, Buenos Aires.

Schütz, Alfred [1932] (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión.

Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas (1973). Las estructuras del mundo de la vida, Amorrortu, Buenos Aires.

Todorov, T. (1997). La conquista de América: el problema del otro. México: Siglo XXI.

Valladares, Liliana y Olivé, León (2015). "¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad". En Cultura y representaciones sociales, Año 10, Núm. 19, Septiembre 2015, UNAM, México, pp. 61-101. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/52005>

# Debates metodológicos: propuestas desde el diálogo intercultural

**Yolanda Martínez Suárez**

Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona (InCom-UAB) (España)

**Resumen:** Desde la perspectiva de la filosofía política, varios autores, entre los que destacan Amorós, Parekh o Benhabib, defienden la propuesta de un diálogo intercultural como base para el establecimiento de normas concretas bajo las cuales vivir. De esta propuesta puede abstraerse el patrón de relación con el otro, y trasladarlo al contexto de investigación en entornos interculturales para superar así varios hándicaps que asoman desde el mismo momento de la preparación de la toma de contacto con el otro; el colectivo elegido. Para poder afrontar estos conflictos nos valdremos de la ética discursiva y, en concreto, de la propuesta de Seyla Benhabib, heredera de la teoría habermasiana, con la finalidad de reflexionar teóricamente y pegadas a la práctica. Así, aquí, presentaremos un caso concreto de diseño de metodología de aproximación a comunidades indígenas en contextos de interculturalidad. Se trata de las etnias shuar, kichwa-Saraguro y mestizos o colonos. Para ello, partiremos de la teoría en su dimensión empírica, esto es: a partir de un proyecto de investigación concreto en el que se investiga a las comunidades shuar, kichwa-saraguro y mestizos en contextos de interculturalidad, se propondrá una serie de recomendaciones de diseño metodológico donde el diálogo se eleva a postura epistemológica con implicaciones metodológicas y éticas.

**Palabras Clave:** diálogo; interculturalidad; indígenas; ética; metodología; Benhabib

## 1. El encuentro con el otro: apuntes introductorios

*"Al toparse con el Otro, la gente tuvo tres alternativas:  
hacer la guerra, construir un muro a su alrededor o entablar un diálogo"*  
(Kapuscinsky, 2007: 2)

La propuesta de este texto es aproximarnos a los procesos, a las metodologías, y no a los resultados o a los fines, y se nos invita a hacerlo desde una perspectiva interdisciplinar, habida cuenta del objeto y los sujetos de estudio: las poblaciones indígenas. Precisamente desde esta perspectiva, la que pone su énfasis en los senderos y no en las metas, afrontaremos tal propósito, y lo haremos tomando prestadas otras lentes, concretamente las de la óptica de la filosofía política. Desde esta área, varias autoras, entre las que destacan Celia Amorós, Sophie Bessis o Seyla Benhabib, focalizan su atención en los pasos que asientan las bases para llegar a determinados acuerdos.

En las sociedades interculturales, aceleradas por el proceso de la globalización, en las que vivimos, el establecimiento de las normas concretas bajo las cuales convivir es un tema que suscita complejas discusiones y difíciles consensos. En este contexto, las autoras mencionadas defienden un camino, unas condiciones, para poder diseñar acuerdos de convivencia universalizables. Mi propuesta es intentar acercarnos a los debates que giran en este sentido en el foro de la filosofía política contemporánea para poder aprovechar sus hallazgos y trasladarlos al contexto de la metodología de investigación en humanidades y ciencias sociales en contextos de diversidad cultural. Para ello, se partirá de la premisa que indica que reflexionar sobre los modos de aproximarnos al otro y las pautas de relación con ellos son un paso previo fundamental para poder investigarlos e investigar con ellos. Dada la complejidad de las reflexiones en el campo al que dirigimos la mirada, con el objeto de recoger su experiencia, cabe acotar nuestros binóculos a algunas de las principales teorías actuales que proponen un diálogo intercultural como base para el establecimiento de normas concretas bajo las cuales vivir.

Las comunidades a las que nos aproximamos en la investigación viven la interculturalidad como una circunstancia vital, aprehendiendo un discurso de la convivencia y la participación como valores positivos, pero sin perder por ello la conciencia histórica de clase indígena, como traslucen sus propias palabras. Varios de los entrevistados, de quienes aquí recogemos extractos de sus intervenciones, no sólo viven la interculturalidad sino que trabajan para garantizar la convivencia pacífica de sus nacionalidades en este contexto. Para situarnos en el tema aquí propuesto, empezaremos con las propias palabras de los protagonistas para, posteriormente, volver sobre ellas desde el armazón teórico. Así, ellos mismos expresan su "modo de vivir" la interculturalidad como encuentro entre etnias (shuar, kichwa o mestizo) del siguiente modo:

*"Soy la presidenta de la comunidad San Vicente de Caney. Es una comunidad de kichwas saraguros la mayoría pero también hacemos una comunidad intercultural en donde habitamos mestizos, shuar y kichwa saraguro"* (Entrevistada kichwa 9, 45 años)

*"Nuevo Paraíso es mestiza, es mixta. Estamos el shuar, el saraguro, los que nos consideramos como mestizos... Específicamente la parte shuar son otras comunidades. Aquí estamos todos como una hermandad, conviviendo y participando"* (Entrevistado kichwa 13, 35 años)

La convivencia intercultural es vivida como una situación ambivalente. Por una parte, posiciona a los sujetos ante un contexto de desigualdades y, por otra parte, establece el germen de las reivindicaciones de derechos que exigen se subsanen dichas brechas. En palabras del siguiente entrevistado:

*"No fue fácil aprender el idioma, porque mi relación era con los niños mestizos. Entonces, no había esa posibilidad. Claro en mi casa siempre hablaban shuar. Entiendo totalmente el shuar, pero no tengo esa facilidad de hablar fluidamente y de escribir, nada, porque yo estudié en una escuela hispana"* (Entrevistado shuar 2, 39 años)

*"Justamente ahora estoy escribiendo una tesis sobre "La diplomacia indígena como factor de cambio en las relaciones internacionales". Y entre las cosas que yo he podido encontrar en la literatura, en las ciencias políticas, es que el shuar es o ha sido el pueblo que efectivamente elevó sus demandas a los mundos internacionales, por las cuestiones del tema de la defensa de sus derechos, de los derechos humanos. Entonces, el pueblo shuar transnacionalizó sus demandas en el mundo" (Entrevistado shuar 2, 39 años)*

Los siguientes testimonios apuntan, asimismo, a posiciones de defensa de los derechos indígenas, desde la perspectiva política, en varios niveles (local, estatal e internacional).

*"Soy del Ministerio de Salud Pública. Estoy trabajando en el proceso de normativización e implantación de normas y también soy parte de la misión intercultural" (Entrevistado shuar 15, 33 años)*

*"Fui Coordinadora a nivel de la Región Amazónica de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), dirigente de la Mujer y Familia. He sido coordinadora a nivel de la Región Fronteriza de los cinco países amazónicos. He sido trabajadora comunitaria" (Entrevistada shuar 16, 38 años)*

*"Actualmente estoy trabajando en Misión y Desarrollo para los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe como indígena, acá en su sede La Paz en Bolivia, con un período de tres años más o menos (...) Y actualmente estoy a cargo del Programa de Desarrollo de Identidad, que es un programa dirigido a fortalecer iniciativas productivas de las comunidades locales de los países de América Latina más que todo. Y soy oficial de proyectos (...) Antes estuve en COIKA, en la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Junta Amazónica, apoyando, siendo parte del equipo técnico. De igual manera, tratando de visibilizar la participación de la mujer indígena, y especialmente shuar, nos estamos preparando para diferentes espacios" (Entrevistada shuar 18, 35 años)*

*"Desde el espacio donde yo estoy ahora, el ECU911, una institución pública que da un servicio a nivel de la provincia, donde radicamos habitantes shuar, achuar, mestizos, migrantes, etc., tú puedes dar atención de seguridad, atención para salvar emergencias. Entonces, aquí, por ejemplo, cuando te entra una llamada de emergencia, tú no estás preguntando si es shuar o si es mestizo, si tiene plata o si no tiene nada, simplemente tú estás dando una ayuda y estás salvando vidas de muchos quienes lo necesitan" (Entrevistada shuar 21, 43 años)*

*"Yo nací en Nayanmak y bueno obviamente yo he migrado a las ciudades, a diferentes sectores, yo viví en Sucúa en un principio, luego fui para Quito, de allí nuevamente cursé mis estudios universitarios allá en la Universidad Pontificia Salesiana y tenía un tiempo mi trabajo allí y en diferentes instancias iba a dar como es El Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas, instituto que nació paralelo a la Fundación Mater Day, una fundación alemana que auspició becas para jóvenes de diferentes pueblos y nacionalidades aquí en el Ecuador. Entonces, bueno, yo soy una de las empresarias de esta fundación y obviamente me metí. He radicado más o menos como unos 16 años en Quito, trabajando luego de "indiecita" también en proyectos como de la Unión Europea que fue para toda la Amazonía ecuatoriana, proyectos SIRAE, proyectos de iniciativa local para la Amazonía, específicamente en el tema de energía*

*intercomunicativa para las comunidades amazónicas. Luego, también trabajé en la ONU, en un programa que se llamaba UNIS específicamente con las cuatro organizaciones nacionales indígenas aquí en el Ecuador, como es la CONAIE, la FEI, la FENOCIN, y esta federación evangélica que es la FEINE, que la trabajamos específicamente en temas de socialización sobre derechos humanos para los pueblos indígenas y efectivamente sobre el tema de sus necesidades organizativas, necesidades específicamente sociales, económicas. Eso básicamente, se ha ocupado esos espacios y, bueno, posteriormente también he estado sin desvincularme de la Organización, he sido una de las primeras mujeres shuar que representé a mi organización a nivel nacional e internacional, siendo primera coordinadora de la Federación Shuar y eso en la parte organizativa. En la parte política, me involucré a un movimiento político como es el Pachakutik en mis 15 años. He sido militante de Pachakutik, también he sido dirigente nacional de este movimiento político y cesé mis funciones más o menos en agosto del año pasado"* (Entrevistada shuar 21, 43 años)

Si a esta interculturalidad contextual se añade la interculturalidad de investigación -como anticipa la última cita con el término "indiecita"<sup>1</sup> -, el tema se torna más complejo al poner en relación otro sistema de valores y perspectivas para la negociación. El encuentro con el otro (de investigador e investigados) en el proceso de investigación comienza con las presentaciones y con las preguntas sobre las intenciones de las investigadoras, así como con advertencias y consejos de los miembros de las comunidades que se prestan a participar en el proyecto de investigación.

*"¿Han visitado ya algunas comunidades shuar desde hace tiempo?" -las investigadoras contestan afirmativamente y continúa la entrevista tras las presentaciones-. Realmente me alegra que haya personas que les interese mucho de nuestra cultura, más que nada de nuestra cultura ancestral, que se han ido ya por mucho tiempo en épocas ya pasadas pero de alguna manera ha marcado un hecho histórico y todavía yo estoy preocupado de rescatar muchas cosas, muchos conocimientos en cuanto a nuestra riqueza cultural y saber que estoy ansioso de apoyarles y bueno he tenido muchos amigos que han estudiado mucho mi lengua y han llegado a Ecuador para investigar mucho a fondo y he tenido la gratitud de estar con ellos, de llamarles a mis comunidades y de compartir lindísimas experiencias. Bueno, entonces comencemos, tal vez tenga algunas cosas que sepa"* (Entrevistado shuar 11, 28 años)

*"Yo te lo puedo decir desde mi experiencia muy personal, incluido desde mi trabajo de investigación cuando yo tuve el contacto con Susan, la profesora de la Universidad San Francisco, cuando íbamos a revisar el trabajo de investigación en la comunidad, yo le decía a Susan que primero uno tiene que partir de la convivencia diaria de nuestras comunidades, uno tiene que ser parte de ese proceso, tiene que ser incluido allí en el grupo. Entonces, primero porque para entrar en medio de confianza, o en medio de seguridad, en un medio que la cultura se sienta parte también de esta persona. Entonces, yo le he explicado en estos antecedentes a Susan para poder realizar nuestro trabajo de investigación"* (Entrevistada shuar 21, 43 años)

---

<sup>1</sup> Si bien en Ecuador los diminutivos tienen un uso frecuente, desde ciertas perspectivas se discute su uso paternalista hacia las mujeres y los indígenas. Recuérdese la anécdota televisiva protagonizada por el ex-presidente ecuatoriano Rafael Correa y su mención a la periodista Ana Pastor como "Anita". En todo caso el término "indiecita" conlleva una connotación negativa. Aquí, la entrevistada, utilizándolo, estaba denunciando precisamente la desigualdad de etnia y de género en la institución mencionada.

La conciencia de clase y del sistema de discriminaciones está presente en el proyecto y, de hecho, la cuestión de la etnia surge en la investigación de modo explícito, en varias ocasiones. A continuación, se presenta el conflicto con las propias palabras de los entrevistados.

*"Hay una diferencia entre el sector mestizo, el sector Saraguro y la etnia shuar. Entonces, siempre el sector shuar va quedando en el último lugar, mientras que el mestizo va en el primero y luego el Saraguro"*  
(Entrevistado shuar 2, 39 años)

*"La tecnología en la situación del Shuar es mucho más grande que la idea de por ser indígenas no sabemos y los de la etnia indígena también somos iguales. No podría explicarle porque usted es de una raza mucho más alta que nosotros. Una raza española. Aquí lo que nosotros valoramos es bastante la cultura en esta situación, nuestro propio idioma, nuestra propia forma de ser, nuestra comida, la comida típica. En ese campo estamos aquí. Y por eso estamos sobreviviendo. Somos mucho más esforzados que los españoles o los blancos?"*  
(Entrevistado shuar 9, 26 años).

## 2. La confusión de las culturas

Para reflexionar sobre el diálogo intercultural recogido en las palabras de nuestros protagonistas, antes de centrarlo en contextos de participación indígena, cabe comenzar por definir los términos. Cultura es un concepto de amplia denotación, del que la historiadora tunecina Sophie Bessis, con gran acierto, nos advierte que "es hoy un concepto tan desgastado, tan instrumentalizado que hay que utilizarlo muy prudentemente" (Bessis, 2005: 144). Las definiciones son fundamentales a la hora de teorizar. No sólo para no comprometer la honestidad intelectual de quien escribe sino en la medida en que implican la propia teoría. La concepción que cada cual tenga de cultura –abierta o cerrada, mutable o inmóvil, líquida, etcétera- determinará su idea sobre la posibilidad o no de contacto intercultural, la pertinencia o prejuicio de la revisión de prácticas culturales, la jerarquización de tareas y valores e, incluso, la regulación de entrada y salida de los grupos culturales. Esta relación es bidireccional. El concepto de cultura que manejemos influirá profundamente en las teorías que articulemos. Pero, a su vez, las teorías criticarán un concepto de cultura concreto para amoldarlo y hacerlo coherente con ellas mismas.

Es indudable que la cultura está de moda en las ciencias sociales y políticas como nunca antes la situación social lo había requerido. La multiculturalidad<sup>3</sup> en la que estamos inmersos nos empuja a reflexionar en torno a este concepto, hoy estrella en los círculos académicos e intelectuales de buena parte del mundo, para poder entender nuestro modo de relacionarnos con los demás. Si vamos al origen, etimológicamente, cultura viene del latín *cultus* cuya última palabra trazable *colere* tenía un amplio abanico de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración, etcétera. De la

---

<sup>2</sup> Cabe matizar que en el proceso de obtención del documento nacional de identidad ecuatoriano, la cédula, todavía es necesario marcar la etnia del sujeto, y elegir entre las categorías de "indígena/mestizo/blanco".

<sup>3</sup> No debemos confundir la multiculturalidad con el multiculturalismo. La primera hace referencia a una realidad social de convivencia de personas socializadas en diferentes sistemas culturales. El segundo, es una teoría política, esto es, es una toma de posición frente a la diversidad que describe la primera.

evolución semántica, emerge el significado principal de cultivo, o tendencia a cultivarse, sin desaparecer el sentido secundario y medieval de honra. Hasta mediados del siglo XVIII, el término fue empleado como metáfora natural. En el siglo XIX empezó a usarse en sentido moderno y en el siglo XX se generalizó su uso en plural, fundamentalmente en la antropología y la sociología. En su primera definición moderna, cultura se define por oposición binaria a civilización. Edward Burnett Tylor, uno de los fundadores de la antropología moderna, publicó esta primera definición de cultura en 1871 en su obra *Primitive Culture*, donde escribió: "Cultura (...) es ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad" (Tylor, 1871 citado en Durán et al., 2004). Esta definición estará vigente hasta finales del siglo XX, cuando, en el seno de la propia antropología moderna británica, así como en el estructuralismo francés, se superará, a nivel teórico, la concepción binaria de cultura, por oposición a civilización. Peter Li y Marvin Harris ampliarán la definición de cultura hacia "un estilo de vida total" que incluye todos los "modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar" (Harris, 1987 citado en Durán et al., 2004). En la sociología, la definición más consultada es la de Anthony Giddens, para quien: "cultura se refiere a la totalidad del modo de vida de los miembros de una sociedad, incluyendo los valores que comparten (...), las normas que acatan y los bienes materiales que producen" (Giddens, 1991 citado en Durán et al., 2004).

Raymond Williams reconoce tres amplias categorías activas de uso del término cultura:

"(i) el sustantivo independiente y abstracto que describe procesos generales de desarrollo intelectual, espiritual y estético, en uso desde el siglo XVIII; (ii) el sustantivo independiente, usado ya sea general o específicamente, que indica una forma particular de vida, de gente, de un período o de un grupo usado a partir de Herder y el siglo XIX. Pero también tenemos que reconocer la forma de uso (iii), el sustantivo independiente y abstracto que describe trabajos y prácticas de actividades intelectuales y especialmente artísticas" (Williams, 1976).

De las tres acepciones activas del término cultura que presenta Raymond Williams, nos interesa fundamentalmente la segunda, aquella que "indica una forma particular de vida, de gente, de un período o de un grupo usado a partir de Herder y el siglo XIX". Los románticos alemanes oponían al sentido de cultura el de civilización. Para Herder, y sus contemporáneos, *Kultur* representaba los valores, los símbolos..., en definitiva, las formas de expresión del "espíritu de un pueblo". El concepto de cultura implica una cierta individualidad de la que carece su contrapuesto civilización, cuando este segundo concepto se entiende como el conjunto de prácticas y valores culturales compartidos por un pueblo. Seyla Benhabib reflexiona sobre la relación que tiene la civilización entendida de modo romántico con la actual cultura de masas (Benhabib, 2006: 22-24). La profesora de Yale se refiere a los atributos negativos: superficialidad, homogeneidad, reproductibilidad, falta de durabilidad y originalidad. En palabras de los teóricos por excelencia de las industrias culturales, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer: "La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza" (Adorno y Horkheimer, 1997: 165). Los autores de la Escuela de Frankfurt emplean los adjetivos idéntica, estándar... En definitiva, y en términos frankfurtianos, la cultura de masas es "un sistema de no cultura".

### **3. La sociología reduccionista de la cultura**

Como hemos anticipado, a nivel teórico la dicotomía entre civilización y cultura ya parece haber sido superada, pero no por ello deja de surgir de tanto en tanto en los debates. Hoy en día, siguiendo la retrospectiva histórica conceptual relativa a cultura de Seyla Benhabib, la postura dominante es la basada en la concepción igualitaria de cultura que surge en la antropología cultural de la mano de Bronislaw Malinowski, Evans Pritchard, Margaret Mead y Claude Levi Strauss, entre otros. Como señala Benhabib, estos antropólogos comparten la crítica hacia los presupuestos culturales eurocéntricos (Benhabib, 2006: 24). Ahora bien, la filósofa política señala tres premisas epistémicas falsas compartidas por los teóricos de la cultura actuales, sean estos conservadores o progresistas, pues caen en este error ambos: i) aquellos que buscan preservar las culturas para mantener a los grupos alejados y evitar así el "choque de civilizaciones" vaticinado por Huntington, esto es: los llamados conservadores y ii) los que buscan preservar las culturas para corregir los patrones de dominación simbólica referidos a la opresión y tergiversación de algunas culturas por parte de otras, es decir, los progresistas. Según Benhabib, todos piensan erróneamente "(1) que las culturas son totalidades claramente delineables; (2) que las culturas son congruentes con los grupos poblacionales y que es posible realizar una descripción no controvertida de la cultura de un grupo humano; y (3) que, aun cuando las culturas y los grupos no se corresponden exactamente entre sí, y aun cuando existe más de una cultura dentro de un grupo humano y más de un grupo que puede compartir los mismos rasgos culturales, esto no comporta problemas significativos para la política o las políticas" (Benhabib, 2006: 27). Los tres principios incorrectos, arriba mencionados, llevan a Benhabib a cuestionar la "sociología reduccionista de la cultura" presente en el debate actual, donde la cultura se erige en "un sinónimo ubicuo de identidad, un indicador y diferenciador de la identidad" (Benhabib, 2006: 22).

#### ***Reclamaciones multiculturalistas: hacia un multiculturalismo ilustrado***

En las actuales luchas entre Estados y grupos culturales minoritarios, entre los que se incluye a las comunidades indígenas, el concepto de cultura tiene la particularidad de ser utilizado como arma arrojadiza. Si bien no es la única autora en hacerlo, Seyla Benhabib evidencia magistralmente la novedad que implica la apelación que hacen las minorías culturales a la redistribución económica y el reconocimiento identitario por parte de los Estados e instituciones sociales. Amparándose en el multiculturalismo, teoría política que implica una toma de posición frente a la realidad de multiculturalidad actual, los grupos culturales demandan un trato especial de los Estados, apelando a la salvaguarda de su identidad cultural. El multiculturalismo es una teoría, por tanto, que surge con el objeto de defender una identidad minoritaria frente a otra mayoritaria, protegida por un Estado. El multiculturalismo emana con vocación igualitarista y con una intención crítica frente a la asimilación a la cultura dominante. Sin embargo, como Benhabib recuerda, esta teoría no se escapa de las críticas sostenidas por el mantenimiento de los tres presupuestos falsos, anteriormente enunciados. La concepción de cultura de los grupos le ha granjeado al multiculturalismo una larga serie de críticas.

Así, por ejemplo, en *Multiculturalism without culture*, Anne Phillips lista una serie de cuestionamientos. En sus propias palabras:

"Much recent literature claims that these exaggerates the internal unity of cultures, solidifies differences that are currently more fluid, and makes people from others cultures seem more exotic and distinct than they really are. Multiculturalism then appears not as a cultural liberator but as a cultural straitjacket, forcing those described as members of a minority cultural group into a regime of authenticity, denying them the chance to cross cultural borders, borrow cultural influences, define and redefine themselves" (Phillips, 2007: 14).

La profesora de la London School of Economics está a favor del multiculturalismo en su vocación de defensa de las minorías, sin embargo censura que de facto no permita esa sociedad igualitaria, al no tener en cuenta los derechos de cada uno de los miembros de la sociedad. El concepto de cultura reificado, aquel que no contempla la posibilidad de disidencia o pluralidad internas, condena a ignorar las necesidades de los grupos minoritarios internos de las propias minorías, lo que en última instancia lesiona sus derechos.

Frente a esta concepción cerrada y estanca de cultura que mantiene el multiculturalismo más radical, emergen otras que hacen menos polémico este movimiento de resistencia al proceso de globalización o imperialismo actual. La aparición del multiculturalismo a finales del siglo XX ha llevado a una profunda revisión del concepto de cultura. En los debates teóricos destaca la voz de Ramón Máiz. En el contexto de los debates del multiculturalismo, el politólogo gallego resume este concepto sin olvidar la diversidad interna ni la polémica que surgen en su seno. Para Máiz, el multiculturalismo incluye conjuntos de creencias y prácticas polémicas por plurales y diversas; sometidas a un constante diálogo e intercambio promovido por distintas voces; con creencias heterogéneas, ya que dentro de una misma cultura no todos los miembros comparten las mismas prácticas y valores; ni todas las creencias que forman parte de una cultura tienen el mismo valor para ser defendidas (Máiz, 2003: 450). Según esta y otras posiciones cercanas, las culturas están sometidas a revisiones culturales e interculturales. La revisión de la cultura propia está, en mayor o menor medida, condicionada por las críticas externas que se escuchan. Del mismo modo que las críticas que dirigimos a otras culturas también calan en sus revisiones. Por ello, debe exigirse a las críticas un carácter específico: uno crítico reflexivo que arroje luz sobre sus incoherencias o aspectos denostables. En este sentido, la filósofa valenciana Celia Amorós habla de Ilustración o de "vetas de ilustración". Amorós teoriza que todas las culturas tienen vetas ilustradas, sobre todo desde el momento en el que se produce interacción entre ellas. Y el contexto de multiculturalidad actual asegura ese contacto cultural. La multiculturalidad faculta la obtención, mediante una selección con criterios propios, de elementos de otras culturas. En general, no se produce ni una asimilación cultural radical ni un rechazo total de una cultura por parte de otra (Amorós, 2007c: 248). Así, el multiculturalismo ilustrado, propuesto por Celia Amorós, apela a una revisión de las culturas, propias y ajenas. Pero este diálogo debe responder a unas pautas. Para Amorós, la interpretación intercultural sólo es legítima: "siempre y cuando exista una simetría entre los que interpelan y los que son interpelados" (Amorós, 2007c: 233). La filósofa asegura unas condiciones para el diálogo abierto e igualitario porque para esta autora la solución no radica en llegar a un consenso, sino en entablar un diálogo constante, una interpelación fluida que se

caracterice por la simetría y la reciprocidad. Así, su propuesta es que "hay que hacer, en suma, el canon feminista ilustrado multicultural" porque "si el multiculturalismo iguala por abajo (...), la Ilustración multicultural iguala por arriba. Compara las culturas y las hace interactuar" (Amorós, 2007c: 249, 263). La propuesta amorosiana, de la fusión de la mejor versión del multiculturalismo, la ilustrada o moderada, con las reivindicaciones feministas, asegura las condiciones de posibilidad de una sociedad igualitaria en contextos de diversidad cultural. Igualitaria también para los miembros menos protegidos de cada grupo, como por ejemplo las mujeres, u otros sectores minoritarios o minorizados del poder, como podrían ser en nuestro caso los miembros de etnias indígenas.

#### **4. El diálogo y los otros: de vetas de ilustración y ética del discurso**

Uno de los logros del multiculturalismo, que nace como un movimiento de resistencia al proceso de globalización, es que hizo reflexionar a las sociedades globalizadas y a los movimientos de reivindicación de derechos con vocación universalista. Los debates importados de América del Norte<sup>4</sup> invitaron a dar cabida a las otras voces, a escuchar las reivindicaciones de los otros, hasta ese momento silenciados. El diálogo se erigió como la clave para afrontar los nuevos retos traídos por la globalización. Como dijo la escritora marroquí Fatema Mernissi en *Un libro para la paz* (2004: 91): "Si no puedo huir de la globalización, podría prepararme para ella. El diálogo es la clave". Porque el diálogo, y concretamente la propuesta de diálogo cultural complejo, como afirma Benhabib (2006: 94), no es solamente una realidad sociológica, sino también, y sobre todo, una "posición epistemológica estratégica con implicaciones metodológicas para la ciencia social y el cuestionamiento moral".

El diálogo se presenta así como una herramienta imprescindible en el plano de la cultura y, por tanto, en el trazado de las propias identidades. Dicho con las palabras de Benhabib (2006: 40): "ser y convertirse en un sí mismo es insertarse (verse arrojado) en las redes de interlocución, es saber cómo responder cuando se es interpelado y saber cómo interpelar a los demás". Ambas, pautas básicas para la investigación social.

Pero antes de centrarnos en los patrones de ese diálogo intercultural, apenas bosquejados a partir de las concepciones amorosianas, conviene profundizar un poco más en sus bases. Sobre este particular, la teórica canaria María José Guerra establece como prioridad para alcanzarlo la eliminación de dos prejuicios, a priori uno de cada grupo cultural: el etnocentrismo occidental y el esencialismo, asociado fundamentalmente a las otras culturas. El esencialismo se combate con concepciones más abiertas de cultura, como venimos de exponer, sobre todo a la hora de relacionarnos o pensar esas otras culturas a las que se les supone el inmovilismo en mayor grado que a las nuestras. Con respecto al etnocentrismo, uno de sus principales antídotos es precisamente la relación con esas otras culturas, comenzando por la lectura de sus fuentes primarias. El etnocentrismo se combate con espíritu crítico y éste mora en las modernidades, en las ilustraciones. Vivimos tiempos convulsos, de conmociones y revoluciones. Donde las culturas se mezclan como acción de los colonialismos, de los exilios

---

<sup>4</sup> El multiculturalismo se fraguó, en sus inicios, en Canadá y Estados Unidos.

provocados por las guerras y dictaduras, de las migraciones por cuestiones económicas en el regazo de la globalización, de las corrientes de refugiados políticos, etc. La realidad dificulta, cada vez más, pretender que las culturas sean espacios homogéneos y herméticos. Y, como reza la cita que abre este texto, "al toparse con el Otro, la gente tuvo, tres alternativas: hacer la guerra, construir un muro a su alrededor o entablar un diálogo" (Kapuscinsky, 2007: 2). Conocemos ejemplos de las tres opciones, la confrontación (que sostiene la tesis del choque de civilizaciones), la segmentación (con alambradas físicas como la valla de Melilla que franquea el sur de nuestro Estado o legales como los visados de Schengen que empujan a los refugiados sirios hacia la Turquía no europea) y el diálogo intercultural. Esta última es presentada aquí como posición epistemológica, ética y metodológica.

Amorós propone que el diálogo se produzca entre las dos orillas ilustradas, tendiendo puentes. "Si ha de ser posible civilizar 'el conflicto de las civilizaciones', los puentes habrán de ser tendidos de Ilustración a Ilustración, o de 'vetas de Ilustración' a 'vetas de Ilustración'", matiza Celia Amorós (2007c: 257). Esta solución surge ante la ausencia de una cultura universalizable totalmente, ya que todas presentan serias limitaciones en su carácter ilustrado. Seyla Benhabib teorizó la "universalidad sustitutoria" para referirse, precisamente, al fenómeno de exclusión de las mujeres, en Occidente, de esa Ilustración. El universal es un particular enmascarado. Un particular caracterizado por un modelo concreto: masculino, blanco, heterosexual, de clase media-alta, protestante, etcétera. Benhabib denuncia esa teoría moral donde los individuos son otros generalizados y no concretos. Además del feminismo, los estudios postcoloniales han venido criticando este universal sesgado. Sophie Bessis (2002: 39) lo sintetiza con la siguiente frase: "a principios de la Ilustración nació un hombre universal que no era ni mujer, ni indio, ni negro esclavo". Frente a este universalismo con sesgos, Seyla Benhabib propone un universalismo interactivo, que "acepta que todos los seres morales capaces de sensibilizar, habla y acción son socios morales de conversación en potencia" (Benhabib, 2006: 40). Todos los sujetos son, por tanto, susceptibles de ser interlocutores de ese diálogo intercultural complejo. Pero, ¿deben estar todos los individuos presentes en esos debates? Benhabib respondería que, sin duda, es condición sine qua non que todas las personas implicadas estén presentes en la negociación de los asuntos que les afectan. Y, de hecho, eleva la condición junto con otros principios rectores a su premisa básica de la ética del discurso. Además de la simetría entre los interlocutores como condición para la validez universal del diálogo, Benhabib enumera también dos principios rectores de la interacción humana. La ética comunicativa o ética del discurso, que defiende, debe estar compuesta necesariamente por las normas de respecto universal y las de la reciprocidad igualitaria. Benhabib propone una regla para la acción: la conocida como metanorma, que cumple las características enunciadas. La premisa básica de la ética del discurso se resume -en palabras de la propia autora- sosteniendo que: "sólo son válidas las normas y los arreglos institucionales normativos que puedan acordarse entre todos los interesados, de acuerdo con situaciones de argumentación específicas llamadas discursos" (Benhabib, 2006: 182).

Como Amorós o Benhabib, Sophie Bessis concuerda con la capacidad del diálogo y la discusión para superar fronteras y tender puentes. En palabras de la tunecina: "a partir de ahora, el otro existe porque habla el mismo lenguaje" (Bessis, 2002: 78). Al erigirse en interlocutor puede formular reivindicaciones de derechos. Mujeres, migrantes, indígenas, los otros en definitiva, se han sentado

como interlocutores válidos en las discusiones y los diálogos. Porque como indica Benhabib, "las reivindicaciones de las culturas para mantener su individualidad frente a estas interdependencias pueden hacerse realidad sólo a través de diálogos riesgosos con otras culturas, que puedan llevar a la separación y la controversia, así como a la comprensión y el aprendizaje mutuo" (Benhabib, 2006: 16). En ese contexto de diálogo y comprensión recíproca, la firma de pactos y acuerdos es la hoja de ruta que nos permitirá avanzar hacia buenos puertos.

## **5. Un caso práctico de diálogo**

El contexto de investigación intercultural es una oportunidad de poner en práctica aquel consejo de Benhabib (2006: 78): "de comprendernos unos a otros y entrar en un diálogo intercultural", por imperativo pragmático. La voluntad de diálogo empieza por el reconocimiento de los otros como sujetos y, por lo tanto, como interlocutores válidos. Así, el diseño de un proyecto de investigación intercultural demanda una actitud crítica, una concepción abierta de cultura y atención a la diversidad interna de los grupos. El diálogo como postura epistemológica con implicaciones metodológicas y éticas nos conmina a seguir las pautas de la inclusión de las voces de las personas implicadas en la discusión, el respeto universal y la reciprocidad igualitaria. Todo ello podría materializarse en un diseño de metodologías de investigación social con la presencia/negociación de las comunidades indígenas donde se desarrollará la investigación. Si bien, para que ello sea coherente con lo anteriormente expuesto, esas negociaciones deben darse en unas condiciones concretas, lo que puede propiciarse si se atiende a una serie de recomendaciones.

A continuación, y a modo de ejemplo, se presentará sumariamente la experiencia en primera persona en un diseño de metodología de aproximación a comunidades indígenas, a la luz de esta perspectiva. El aprendizaje surge de la necesidad de rediseñar por completo la metodología de recogida de datos de un proyecto de investigación social. Concretamente, se trata de una investigación llevada a cabo en 2014 en la Amazonía sur ecuatoriana, en la que se reflexiona sobre tecno-ciudadanía indígena<sup>5</sup> (acceso a la esfera pública mediante la apropiación tecnológica, fundamentalmente de teléfonos móviles e Internet) con tres colectivos étnicos diferentes: shuar, kichwa-saraguro y mestizos o colonos. Tres etnias que conviven en la selva, si bien con diferentes niveles de acceso<sup>6</sup>. La experiencia de investigación intercultural en un contexto remoto nos brinda varios aprendizajes del que extraer una

---

<sup>5</sup> Se trata del proyecto de investigación "Ontología móvil y tecno-ciudadanía nómada. Caso de estudio las comunidades Shuar y Saraguro", codirigida por las doctoras Saleta de Salvador Agra y Yolanda Martínez Suárez en Ecuador en 2014, financiado por la UTPL en una convocatoria de proyectos interna.

<sup>6</sup> El acceso a las comunidades en la Amazonía depende de su nivel de adentramiento en la selva, lo cual nos permite hacer una escala comparativa entre las tres etnias mencionadas, donde de menor a mayor acceso el orden sería shuar, saraguro y mestizos. Sobre las primeras cabe destacar que "Hay comunidades que solo tienen entrada vía aérea, con pequeña avionetas, o fluvial, con peque-peque (pequeñas embarcaciones artesanas de madera o metal) que se dirigen con unos también pequeños motores de hélice o un bastón alargado. Hay a la vez comunidades con acceso a través de puentes colgantes que cruzan los afluentes del río Amazonas, así como comunidades con acceso por carreteras rurales de reciente construcción. En concreto, las vías que conectan la Amazonía austral de Zamora Chinchipe estaban en construcción durante el momento de recogida de datos, y continúan así durante la escritura de este texto" (Martínez, de Salvador y de Salvador, 2015: 91). "A diferencia de los shuar, los asentamientos kichwa-saraguro son de fácil acceso, ya que se sitúan en áreas periurbanas, próximos a las parroquias semiurbanas, habitadas mayoritariamente por mestizos, conectadas entre sí con carreteras terciarias o pistas de tierra, transitables con 4x4" (Martínez, de Salvador y de Salvador, 2015: 92).

serie de consejos que bien podrían servir como pautas a nivel introductorio para la elaboración de una guía de buenas prácticas de investigación intercultural.

El contexto de investigación es fundamental a la hora de diseñar la metodología. Para pensar las dinámicas del trabajo de campo en el caso de estudios con parte empírica, cabe no sólo conocer la geografía, los estudios publicados anteriormente sobre el mismo objeto, temática y lugar, sino también entablar contacto con los equipos de investigación que ejecutaron dichos proyectos. En el caso que sirve de ejemplo, el asesoramiento de un equipo consolidado de investigación, el Observatorio de Conflictos Socioambientales (OBSA) de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), que llevaba media década trabajando en la misma zona y con las mismas poblaciones fue vital para la puesta en marcha del proyecto. Los conflictos de aproximación a las comunidades no sólo se localizan en las dificultades físicas de acceso a las mismas o en la falta de contactos directos con éstas, si no, y fundamentalmente, en el conocimiento de las costumbres locales, los significados y las jerarquías político-sociales, así como de su historial previo de contactos con investigadores, a partir de cuyos aciertos y errores se puede evitar llegar a vías muertas de negociación y garantizar el éxito de la investigación. El contacto con un equipo de trabajo inmerso en la zona nos permitió ampliar nuestro conocimiento del lugar, la población y sus costumbres (los horarios y nivel socioeconómico son datos imprescindibles para organizar la investigación) y nos sirvió, además, para abaratar los costes de acceso (compartir viajes en automóvil, programar adecuadamente las reuniones y los pasos del proyecto), distribuir el trabajo de ambos equipos en el calendario para no saturar ni importunar a la muestra. Y, sobre todo, nos ayudó a conocer y contactar a los órganos políticos que nos permitieron la entrada oficial en las comunidades, venciendo de este modo la desconfianza que otros acercamientos suscitan en contextos de globalización, donde los indígenas son grupos vulnerables a la acción de petroleras y empresas de todo tipo<sup>7</sup>.

Un exceso de investigación en la zona, en confluencia con la negación de la transferencia de los resultados a las comunidades, también habría suscitado recelos entre los indígenas, a quienes en nuestro caso se les ofreció un intercambio de saberes (los talleres de tecno-ciudadanía indígena), para que accedieran a participar en el proyecto. Las palabras de una entrevistada shuar, que a su vez es investigadora, dan cuenta del viciado estado de las relaciones de los shuar con ciertos investigadores, de ahí que generar una relación de confianza sea el primer paso para arrancar un proyecto.

*"Entonces, cuando realizamos el trabajo de investigación (...) cuando yo realicé mi tesis de grado, yo fui a una comunidad y yo fui a hacer unas entrevistas a unas abuelas. En aquel tiempo mi abuelita todavía vivía. Yo le pregunto a mi abuela, le empiezo preguntando en español ¿Mira cómo puedo mantener el idioma shuar, en un sector urbano como es Quito, Macas, etc.? ¿Cómo puedo mantener el idioma con niños migrantes que viven en este sector?. Entonces, mira yo le hago esta pregunta a mi abuela. Mi abuela me dice: 'Bueno. Que carajos estás hablando. A ver tú quieres mantener el idioma, fortalecer la identidad, reivindicar a la cultura, pero entonces empiézame hablando. Háblame en shuar. Y discúlpame no necesito esta cosa'. Yo tenía allí una cámara, yo tenía grabadora, una radio, tenía un celular por sí las moscas, no me vaya a fallar algo. Bueno yo me fui*

---

<sup>7</sup> Todavía está en el imaginario colectivo de una comunidad kichwa el conflicto provocado por la entrada de unos expertos, que realmente eran técnicos pagados por multinacionales petroleras que sólo pretendían acercarse a la población indígena para obtener información y provocar disensión interna. Estos antecedentes provocan recelos en las comunidades.

*equipada con cosas allí. Entonces, mi abuela me dice 'Sabes que yo no necesito esto'. Imagínate me deja... Entonces, yo le comenté estos antecedentes, anécdotas a Susan y le dije 'Mira, las entrevistas a las mujeres shuar unos lo tienen que hacer primero en el idioma, manejar primero el idioma, la lengua que uno utiliza, primero para que exista confianza para que la gente, las personas a las que voy a acudir no se sientan extrañas, no me vean a mí como un bicho raro'. Entonces, en muchas de las veces ha pasado, yo le decía que en muchas de las veces, nuestros abuelos hoy en día ya no quieren hablar, ya no quieren decir, no quieren transmitir sus conocimientos, su sabiduría, es precisamente por esto, porque habido esto incluido y yo le decía que muchas de las veces las investigaciones que han salido a la luz del día, escritos por grandes científicos, por muchos teóricos han sido prácticamente superficiales, por obvias razones te digo, una persona extraña que no maneja el idioma, que no conoce su realidad ¿Cómo puede realizar una investigación? (...) Entonces, partimos desde allí, y ahora, yo te digo si quieres ir a una comunidad, los abuelos en el momento que quieres hacerles una foto ya no quieren hacer unas fotografías, precisamente por esto. Entonces, yo te comento mi abuela me decía 'A mí me hacían fotos, me ponían mi traje, mi ropa, me vestían muy elegante, me hacían fotos, y a cambio de eso qué me daban. Me daban un vestido, una libra de arroz, me daban azúcar, me daban regalos, etcétera.' Entonces, era así como extraían conocimientos, qué tipo de conocimientos, no sé si eran los reales. Entonces, incluido allí me decía mi abuela, que por el miedo, a uno por ejemplo le preguntaban qué es un 'lo que sea', entonces en vez de decirle a ciencia cierta lo que significa, para los shuar, para las mujeres shuar y hombres, un 'lo que sea' significaba otra cosa. Entonces, la otra cosa no es verdad, la otra cosa es a medias, eso es lo que han escrito los científicos. Los investigadores, los teóricos, y esa es la supuesta onda, la teoría, y dicen esta es la identidad de los shuar, esta es la identidad de tal nacionalidad o tal pueblo. Esas son las investigaciones que han salido (...) Entonces, cómo hacer nosotros. Entonces, yo le he dicho, primero tiene que ser una persona de guía, tiene que ser una persona que conozca el lugar, que sepa el idioma para que exista esa confianza, porque si no, no te van a decir la verdad, y yo he comprobado eso, yo lo he vivido eso, mi abuela, mis abuelos. Muchos abuelos a quienes yo he acudido, a quienes yo he investigado nos han dicho, me han confesado, a mí me han confesado, me han dicho por ejemplo, mi abuela me decía que en paz descansa, a mí me decía 'Yo le conocí a un gringo', quien ha escrito muchos libros sobre la cultura shuar. Entonces, yo cogí uno de sus libros. Qué piensa usted le digo a mi abuelita. Y dice 'Mentira. Esto no es así'. Entonces tú te das cuenta y tú puedes refutar, los libros, las teorías de estos investigadores y decir que esto no es así, y las teorías escritas muchas de las veces allí no son verdades. Son a medias, inclusive, en algunas partes, en algunos aspectos hay hasta exageraciones, entonces, uno ha vivido esta realidad" (Entrevistada shuar 21, 43 años).*

Esta entrevistada, e investigadora, a quien su abuela le dice "me da vergüenza y no quiero hablar delante de una persona extraña" aconseja entrar a las comunidades con un guía respetado, que conozca el lugar y hable el idioma para que le digan "la verdad". La formalidad es fundamental en los contactos interculturales dados los precedentes y recelos mutuos, de modo que se pensó en formalizar un convenio de cooperación entre ambas partes. Finalmente nos acogimos a uno vigente del OBSA por encontrarnos en época electoral y de cambio de gobierno indígena. El paraguas del convenio diseñado en las reuniones con los órganos de poder, de manera jerárquica y ordenada, nos permitió adentrarnos en comunidades, superando las resistencias que se encuentran los forasteros o visitantes. En la medida de lo posible se buscaron, además, cadenas de contactos para acceder a los propios líderes y representantes de las comunidades a partir de personas conocidas y respetadas por ambas partes.

Las decisiones sobre las técnicas de la metodología fueron modificadas totalmente, a partir de (i) las conversaciones con estos otros equipos de investigación conocedores de las dinámicas que mejor funcionan y de (ii) las reuniones con los representantes políticos de las etnias. No solo la metodología, sino los propios objetivos de la investigación fueron ampliados tras esta aproximación doble. Con objeto de no caer en la mencionada sociología reduccionista de la cultura al aproximarnos a las comunidades indígenas se estableció un diálogo multinivel, lo que nos permitió entrar en las comunidades a partir de un puente tendido entre los representantes democráticamente elegidos y el equipo de investigación, pero sin ignorar a los sectores tradicionalmente minoritarios o minorizados. Esto es, además de organizar una agenda de reuniones con los gobernantes, se procuró que estas fueran desde el nivel provincial hasta el local, y no deteniéndose en la figura del síndico o representante político comunitario sino llegando a la convocatoria de una asamblea común o reunión de los vecinos de la comunidad. En estas asambleas se presentó nuestro tema, objetivos y metodología, y se consensuaron fechas, horarios y términos de la relación. De este modo, se accedió también a los colectivos de mujeres, adolescentes o personas mayores sin ocupación, lo que permitió, asimismo, la conformación de una muestra plural, diversa y muy amplia. En los casos en los que los gobernantes no estaban representando a toda su población, como en cambios de gobierno poco respaldados o mandatos conflictivos, la opción del equipo de investigación fue la de acceder a las comunidades en horarios diferentes. En horarios festivos, fines de semana, tardes-noches, se puede encontrar a los líderes en las comunidades, así como a las personas activas. Esto puede invisibilizar los discursos de las personas sin ocupación remunerada ni cuota de poder, por lo que se accedió, también, a las comunidades en horarios laborales/escolares, para poder conocer sus realidades desde todos sus prismas. Las reuniones con los gobernantes necesariamente tenían que ser al alba, de noche o en domingo o festivo. Sin embargo, para acceder a una escuela -como en la comunidad de Shaime- y contactar con adolescentes y profesorado, se programó la visita en horario de mañana y no festivo. De este modo, se incluyó en la investigación el mayor grado de diversidad de interlocutores posible atendiendo a la máxima del diálogo intercultural complejo, donde cada persona afectada por la cuestión es un interlocutor. Para nuestro tema, si bien no hay criterios de exclusión estrictamente, se estableció la edad de 14 años como límite inferior del arco etario para participar, sin embargo también se realizaron actividades paralelas a los talleres en algunas de las comunidades para los menores que quisieron asistir con sus familiares, fundamentalmente sus madres, para que éstas pudieran asistir a la totalidad del mismo: unas ocho horas de duración repartidas en una o dos jornadas. Esta iniciativa, además de garantizar el acceso de las mujeres a los talleres, y consecuentemente a la investigación, también se enmarca en la condición de reciprocidad, que junto con la simetría exige un diálogo intercultural complejo benhabiano. La ética del discurso exige la simetría en el diálogo abierto y constante. Esta condición, si bien no es totalmente aplicable en una relación de investigación, sí puede reconocerse en el diálogo previo a la investigación, donde se negocian las condiciones; en todo el transcurso de la misma, donde se evocan y revocan; así como en el interior de los debates del proyecto entre los participantes. En nuestro caso concreto, tuvimos que poner en práctica la máxima de la necesaria simetría entre los interlocutores al percibir un silenciamiento general en un taller a raíz de la presencia de un síndico en la jornada de la tarde. Después de la intervención del líder que monopolizó la palabra y habló por boca de otros que no se sintieron representados, le mostramos cordialmente la pertinencia de dejar que el taller continuase sin su presencia, tras agradecerle su

gestión. La anécdota sirve para mostrar la necesidad de generar un clima de respeto universal y de reciprocidad igualitaria entre todos los participantes de la investigación, no sólo entre investigadores e investigados, si no -y fundamentalmente- de investigados entre si, pues este clima es indispensable para la obtención de datos reales. Es necesario romper la barrera cuya muralla se edifica a partir del discurso oficial para los otros que abanderan, en ocasiones, los representantes indígenas. Sólo al fisurarse esa barrera se nos permite llegar a conocer las preferencias reales del universal interactivo, aquel compuesto por la pluralidad y disidencia internas y no sólo por el consenso y el discurso oficial. Así, los miembros del equipo estuvimos pendientes de quejas, sugerencias y halagos para poder corregir y mejorar sobre la marcha, así como de mantener un clima de diálogo abierto. Se pactó un intercambio de saberes, anteriormente mencionado, que nos permitió cumplir con el principio de reciprocidad social de la investigación de una manera inmediata. Además de diseñar e impartir con material y personal del proyecto, de manera gratuita, un taller de capacitación tecnológica para los indígenas, adaptado a sus horarios y necesidades, se pactó la transferencia de datos una vez publicados y la difusión de los mismos a través de redes sociales y científicas. Además, al finalizar el proyecto, se procedió a volver a cada una de las comunidades donde se había trabajado para entregar diplomas de asistencia al taller por el valor de sus horas lectivas, así como una memoria USB con los documentos de la formación y las fotografías del evento, como gratificación a los participantes.

Del planteamiento inicial de realización de cuatro focus groups compuestos por ocho participantes, para obtener una muestra mínima total de 32 participantes, se pasó a realizar ocho talleres de tecnociudadanía con dinámicas<sup>8</sup> ad hoc, así como 406 encuestas y 50 entrevistas en profundidad. El conocimiento más detallado del contexto de investigación facilitó el diseño y ejecución de un proyecto de investigación mucho más ambicioso y aplicado, precisamente por realista<sup>9</sup>.

## **6. A modo de breve conclusión**

En este texto se ha pretendido ofrecer una serie de recomendaciones de diseño metodológico donde, tal y como propone Seyla Benhabib, el diálogo se eleva a postura epistemológica con implicaciones metodológicas y éticas. La mencionada dinámica de negociación intercultural, ensayada en un caso práctico (una investigación en un contexto intercultural donde se trabajó con las comunidades indígenas shuar, kichwa y mestiza), si bien no garantiza los resultados derivados, sí faculta la optimización de los recursos económicos y temporales, así como una mejor comprensión del contexto y el objeto de estudio que permitirán orientar, o -como en el caso expuesto- reorientar, la investigación con mayor facilidad y acierto. Estas pautas de diseño metodológicas -obtenidas de una revisión del concepto de cultural general hacia uno más próximo al diálogo intercultural desde la perspectiva de teóricas como Celia Amorós o Seyla Benhabib- aseguran, asimismo, el mantenimiento

---

<sup>8</sup> Además de la exposición de contenidos con apoyo de Powerpoint y vídeos, se realizaron varias dinámicas que incluían mayoritariamente actividades lúdico-didácticas relacionadas con la temática. Entre ellas, destacan un bingo de actividades tecnológicas que invitada a socializar conductas de consumo de móviles e Internet; una dinámica de resolución de conflictos en grupo mediante una maleta con herramientas tecnológicas; una lluvia de ideas con imágenes de usuarios de dispositivos portátiles en diferentes contextos y actitudes; etc.

<sup>9</sup> Para más información sobre el proyecto pueden consultarse las siguientes referencias (Martínez y de Salvador, 2015a y 2015b; Martínez, de Salvador y de Salvador, 2015; de Salvador y Martínez, 2015a, 2015b, 2015c y 2017).

de una postura ética y epistémica concreta, así como cierta distancia frente a actitudes paternalistas o frente a posturas etnocéntricas y esencialistas, recogiendo así la aportación que hace Guerra. Porque si bien no considero que los temas que afectan a determinados grupos deban ser de análisis exclusivo de estos colectivos, sí creo conveniente respetar las normas de equidad y complementaria reciprocidad sugeridas por Benhabib (2009a: 14) como guía de relación con un "otro concreto". Máxime para el caso de la investigación en comunidades indígenas, como viene de exponerse en el texto, este imperativo moral y pragmático es esencial para el buen desarrollo y finalización de los proyectos, en el marco de dicha postura epistémica.

### Referencias bibliográficas

Amorós, Celia (2007). "Feminismo y multiculturalismo" en Celia Amorós y Ana de Miguel (eds.). Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Vol. 3, Madrid: Minerva Ediciones, pp. 215- 263.

Benhabib, Seyla (2009). "Otro universalismo: Sobre la unidad y la diversidad de los derechos humanos", Traducción de David Álvarez. Paper presentado en Seminario "Ciudadanía democrática y diversidad cultural", Máster en Ciudadanía y Derechos Humanos, Universidades de Barcelona y Girona.

Benhabib, Seyla (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires: Katz.

Bessis, Sophie (2005). Las emergencias del mundo: economía, poder, alteridad. Oviedo: Ed. Nobel.

Bessis, Sophie (2002). Occidente y los otros, Historia de una supremacía. Madrid: Alianza Editorial.

De Salvador Agra, Saleta y Martínez Suárez, Yolanda (2017). Apuntes para una historia comunicativa de los kichwa-Saraguro: de la kipa al teléfono móvil". Revista Andaluz de Antropología 13: 1-24. Disponible en: <http://www.revistaandaluzdeantropologia.org/uploads/raa/n13/saleta.pdf> (Última consulta: 11/11/2017).

De Salvador Agra, Saleta y Martínez Suárez, Yolanda (2015a). "Tecnologias caracol e culturas nas mobilidades: comunicação móvel e identidades no tempo e espaço Shuar". Comunicação e Sociedade 28: 309-321. Disponible en: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/2283> (Última consulta: 14/06/2017).

De Salvador Agra, Saleta y Martínez Suárez, Yolanda (2015b). "Nomadism and Intermittent Ubiquity in 'Off the Grid' Shuar People". Communication & Society 28 (4): 87-105. Disponible en: [http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art\\_id=549](http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art_id=549) (Última consulta: 14/06/2017).

De Salvador Agra, Saleta y Martínez Suárez, Yolanda (2015c). "Apropiaciones comunitarias del teléfono móvil en los indígenas shuar". Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo 1(1): 41-

49. Disponible en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/2178/2461> (Última consulta: 14/06/2017).

Durán, Elena B; Costaguta, Rosanna N; Del Valle, Marilena y Unzaga, Silvina (2004). "Tecnología y Cultura Organizacional: Un modelo sistémico de integración". Disponible en <[http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom\\_publica2.php?grup=269&id=231](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=269&id=231)> (Última consulta 15/07/2017).

Guerra Palmero, María José (2000), "¿Servirá el multiculturalismo para revigorizar al patriarcado? Una apuesta por el feminismo global", *Leviatán* 80. Disponible en <[http://www.nodo50.org/mujeresred/mj\\_guerra\\_palmero-multiculturalismo.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/mj_guerra_palmero-multiculturalismo.html)> Última consulta: 14/06/2017).

Kapuscinsky, Ryszard (2007), "El encuentro con el Otro", *Letra Internacional* 94: 2-6. Disponible en <<http://www.revistas culturales.com/articulos/90/letra-internacional/762/1/el-encuentro-con-el-otro.html>> (Última consulta: 14/06/2017).

Máiz, Ramón (2003), "Nacionalismo y multiculturalismo". En A. Arteta; E. García Guitián y Ramón Máiz (Eds.). *Teoría Política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 424-461.

Martínez Suárez, Yolanda y De Salvador Agra, Saleta (2015a). "El derecho a la comunicación desde la etnia y el género: acceso y participación indígena en el Sur de Ecuador". En J. M. Gómez y Méndez, S. Méndez Muros, N. Y. García Estévez y M. J. Cartes Barroso (Eds.). *Derechos Humanos Emergentes y Periodismo*. Sevilla: Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información. Colección Pliegos de Información, 30, pp. 492- 504. Disponible en: <http://fama2.us.es/fco/digicomu/pliegos34.pdf> (Última consulta: 14/06/2017).

Martínez Suárez, Yolanda y De Salvador Agra, Saleta (2015b). "Objetos nómadas digitales: caso de estudio las comunidades shuar ecuatorianas". *Comunicação, mídia e consumo*, 12, (33): 73-91. Disponible en: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/889> (Última consulta: 14/06/2017).

Martínez Suárez, Yolanda; de Salvador Agra, Saleta y de Salvador González, Xabier (2015). "Triplemente marcadas. Desconexiones comunicativas en la Amazonía sur ecuatoriana". *Cuadernos.info. Comunicación y medios en Iberoamérica* 36: 89- 107. Disponible en <<http://cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/716>> (Última consulta: 14/06/2017).

Mernissi, Fatema (2004). *Un libro para la paz*. Barcelona: El Aleph Editores.



# Etnografía, ornitología y turismo: una experiencia de investigación colaborativa en Gunayala (Panamá)

**Mònica Martínez Mauri**

Departament Antropologia Social, Universitat de Barcelona (Espanya)

**Resumen:** El capítulo presenta el proceso que hizo posible el diseño y la ejecución de tres proyectos colaborativos —iniciados por una antropóloga social de la Universitat de Barcelona— con un grupo de jóvenes y ancianos de una comunidad guna del golfo de San Blas (Gunayala), guías y ornitólogos de Panamá. Estas iniciativas tenían el objetivo de promover la investigación y de favorecer el desarrollo del turismo de avistamiento de aves (birdwatching) por parte de los agentes locales. A partir de la investigación y la formación de guías locales, los proyectos estudiaron el conocimiento, la percepción e interpretación de la ornitología en la cultura guna con el objetivo de sintetizar y ofrecer una herramienta útil para el desarrollo sostenible de la comarca. Para ello, se organizaron giras mensuales de observación e identificación de aves, se realizaron numerosas entrevistas con las personas versadas en conocimientos tradicionales gunas y se diseñó una estrategia de divulgación basada en publicaciones científicas (libro-guía y artículos), ponencias en congresos internacionales, presencia en las redes sociales y notas de prensa destinadas a los medios de comunicación de ámbito estatal.

El texto presenta el desarrollo de los múltiples proyectos llevados a cabo, las dificultades encontradas, y valora los principales logros obtenidos, prestando especial atención a la relación de colaboración establecida entre los científicos, el grupo de jóvenes, los ancianos, la comunidad y la ONG Asociación Gardi Sugdub. Esta reflexión intenta dialogar con las propuestas metodológicas de otros antropólogos y científicos sociales respecto a la investigación colaborativa con pueblos indígenas.

**Palabras clave:** investigación colaborativa; ornitología; etnografía; gunas; ecoturismo; Panamá

## 1. Introducción

Este capítulo se propone reflexionar sobre varios proyectos que tuvieron como eje central la investigación colaborativa —de carácter ornitológico y etnográfico— entre investigadores académicos y comuneros gunas, con el fin de impulsar prácticas turísticas más acordes con el medioambiente y la cultura local. En América Latina, para los que trabajamos con población indígena, la investigación colaborativa se ha convertido en una melodía muy popular. La escuchamos en congresos, la encontramos en los artículos de colegas e, incluso, se nos contagia al redactar nuestras propuestas de

proyectos. Pero, ¿realmente estamos preparados para trabajar de forma colaborativa? ¿Qué es la investigación colaborativa?, ¿un principio ético?, ¿un método? o ¿una estrategia de marketing?

La investigación colaborativa, también denominada en inglés “community-based research” y conocida por sus siglas CBR, ha conseguido una gran popularidad en la lingüística y en las ciencias sociales. Tal y como apunta Veronica Strang (2006), la investigación etnográfica ha evolucionado hacia procesos de colaboración con las poblaciones anfitrionas, sobre todo en contextos indígenas (Strang, 2006). En antropología social, contamos con una larga trayectoria de trabajo colaborativo. Sin embargo, aunque en nuestra disciplina la colaboración se remonta a los trabajos de Franz Boas (Lassiter, 2005), en esa época estaba tan marcada por las relaciones de poder, que la etnografía, en lugar de empoderar a los más débiles, reforzaba el poder de las élites colonialistas. No es hasta hace relativamente poco –en parte, gracias a los trabajos críticos de Hale (2006, 2007), Hale y Stephen (2013) y a las perspectivas indígenas de Deloria (1969), Smith (2002), Denzin, Lincoln y Smith (2008), entre otros–, que algunos antropólogos han decidido apostar firmemente por transformar las relaciones de poder, tomando consciencia de la diversidad de voces y estableciendo relaciones colaborativas con los –hasta entonces llamados– “informantes” o “sujetos de estudio”.

Estas colaboraciones, como apuntan los defensores de la investigación colaborativa, no deberían limitarse a la participación de los agentes locales en eventos puntuales o a la realización de consultas esporádicas (Leonard y Haynes, 2010), sino que deberían ser la norma durante todo el proceso de investigación: desde la concepción del estudio hasta la teorización, la escritura y la final divulgación de los resultados<sup>10</sup>. Este tipo de proceso traslada el control sobre la investigación a un grupo de investigadores, por lo tanto, no sólo es dirigida por los expertos con formación académica (Rappaport, 2008).

Otra dimensión de la investigación colaborativa que merece ser destacada en esta introducción es que pone en un mismo plano, en situación de igualdad, los conocimientos “científicos” y los “indígenas”. Tal y como apunta Catherine Walsh (2007: 224), en América Latina la producción del conocimiento ha estado sujeta al orden colonial y a la geopolítica que ha universalizado el pensamiento europeo –las verdades científicas– y que, al mismo tiempo, ha comportado la invisibilización de otras epistemologías. Al igual que el giro ontológico, la investigación colaborativa proclama una equivalencia entre las epistemologías académicas y nativas, y reconoce el potencial de las visiones alternativas del mundo. Este nuevo proceso de producción del conocimiento permite poner fin a la vieja división del trabajo entre los que saben (los etnógrafos) y “los que se dejan conocer” (Ramos, 2012: 490), y a la situación de ventriloquia<sup>11</sup> que ha imperado desde la época de la colonia (Guerrero 2010).

---

<sup>10</sup> Lassiter define la “collaborative ethnography” como “an approach to ethnography that deliberately and explicitly emphasizes collaboration at every point in the ethnographic process, without veiling it—from project conceptualization, to fieldwork, and, especially, through the writing process. Collaborative ethnography invites commentary from our consultants and seeks to make that commentary overtly part of the ethnographic text as it develops. In turn, this negotiation is reintegrated back into the fieldwork process itself”. (Lassiter 2005: 16).

<sup>11</sup> Andrés Guerrero (2010) se sirve de la idea de ventriloquia para referirse al discurso liberal sobre el indio sumiso, oprimido y degradado que requiere la protección del Estado. Al igual que hacen los ventrílocuos –ponen voz a un muñeco- los hacendados u otros actores hablan por los indios y en su nombre.

Hasta la fecha, pocas han sido las experiencias colaborativas que han tenido como protagonistas las poblaciones indígenas de Panamá. Una excepción, y un buen ejemplo de etnografía colaborativa, son los trabajos de la antropóloga Julie Velásquez Runk junto a Chenier Carpio Opuá y otros investigadores wounaan<sup>12</sup>. En este caso, la investigadora no sólo definió los objetivos de un gran proyecto sobre tradición oral wounaan junto al Congreso Nacional del Pueblo Wounaan y la Fundación para el Desarrollo del Pueblo Wounaan, sino que también implicó a un grupo de investigadores locales en el análisis de los resultados, en su presentación pública en congresos académicos, así como en la redacción de los mismos para algunas publicaciones científicas.

A diferencia de la experiencia colaborativa de Velásquez Runk con los wounaan, en nuestro caso - como se hará evidente más adelante-, los múltiples proyectos que diseñamos y ejecutamos no tuvieron como marco conceptual de referencia la investigación colaborativa, pero sí que contemplaron muchos de los aspectos que definen esta aproximación metodológica y ética. A continuación, narraremos cómo fueron los inicios de la investigación y cómo se dio la implicación de la población local a lo largo de los diez años que transcurrieron desde la formulación del proyecto hasta su justificación final.

## **2. Sobre cómo surgió el proyecto: “Las aves son muy importantes para nosotros”**

Todo empezó después de defender mi tesis de doctorado y presentarla ante los habitantes de la isla de Gardí Sugdub<sup>13</sup>, la comunidad que fue y sigue siendo mi campamento base en la comarca de Gunayala (costa atlántica de Panamá). La gente de Gardí Sugdub ya se había acostumbrado a mi presencia como antropóloga. Habían dejado de pensar que solo estaba con ellos para robarles su cultura y publicar libros destinados a las audiencias académicas. Las desconfianzas iniciales fueron vencidas tras convivir 378 días con una familia local –durante el periodo comprendido entre el año 2000 y el 2004<sup>14</sup>–, y volver en octubre de 2007 para pasar seis meses más en la zona investigando los múltiples efectos del turismo en la comarca. Fue en ese momento cuando varias personas ancianas se me acercaron para hacerme notar que las aves eran muy importantes en el mundo guna y que el conocimiento sobre ellas se estaba perdiendo. Claudio López, un señor de la comunidad que, según él, “de tradición sabía poco” –pero de quien sus vecinos decían que sabía bastante–, me contaba que las aves le explicaban cosas en sueños. Leonidas Valdés, un gran conocedor del Bab igar<sup>15</sup> y cacique (sagladummad) de toda la comarca durante más de dos décadas, me decía que en el monte uno tenía que estar muy atento al canto de los pájaros: si escuchaba cantar al cuco ardilla (Piaya cayana) de una determinada manera quería decir que tenía que volver a casa, pues un peligro –quizás una serpiente, quizás un árbol a punto de tumbarse– le acechaba. Alberto Vásquez, un intérprete de la tradición

---

<sup>12</sup> Cf. Velásquez Runk, 2014 y Velásquez Runk y Carpio Opuá, en prensa.

<sup>13</sup> Según los últimos datos del Centro de Salud de Gardí Sugdub de los que dispongo, el año 2015 la comunidad contaba con una población de 1.252 personas.

<sup>14</sup> Durante este periodo realicé un trabajo de campo de larga duración que me permitió aprender la lengua guna (dulegaya) y familiarizarme con múltiples aspectos de la cultura guna desde dentro.

<sup>15</sup> El Bab igar se puede traducir por “el camino del padre creador”. Es un conjunto de historias míticas que narran varios aspectos relacionados con los orígenes y el devenir del pueblo guna.

(argar) de la isla de Ailidub, me señalaba que algunas aves, como la guacamaya roja (*Ara chloropterus*), no podían tocarse: si alguien lo hacía podía contraer una enfermedad grave. Por las calles de Gardi, los ancianos me decían que en lengua guna las aves tenían muchos nombres, pero que los jóvenes ya no los conocían, ni tan solo sabían reconocerlas. Al principio, pensaba que me explicaban todo esto porque durante mi tesis me interesé mucho por la relación que los humanos mantenían con el mar y los seres que lo habitaban. En el marco de esta primera investigación realicé un exhaustivo inventario de peces, crustáceos y todo lo que se movía debajo de las aguas tropicales, a veces profundas, a veces coralinas, de Gunayala. El inventario despertó mucho interés entre los ancianos, pues mi objetivo era coleccionar las denominaciones de estas especies en dulegaya. Las listas que resultaron de la investigación fueron entregadas a los comuneros e, incluso, fueron utilizadas en las clases de la escuela de la comunidad por algunos maestros locales. Ante el inesperado éxito de las listas de nombres de especies marinas en dulegaya (lengua guna), español, francés, inglés (incluyendo también el nombre científico de cada ser), no era de extrañar que quisieran que hiciera lo mismo con las aves, pensaba. Fue entonces cuando empecé a soñar en armar un “proyectito” de investigación sobre las relaciones entre humanos y aves en Gunayala.

Mi primer objetivo fue ver si se habían realizado investigaciones antropológicas u ornitológicas sobre las aves de Gunayala. Una rápida consulta de los fondos de la biblioteca del Smithsonian Tropical Research Institute (STRI) en la ciudad de Panamá me confirmó que pocos habían sido los trabajos científicos que se habían conducido en la región. Exceptuando algunos trabajos pioneros (Griscom, 1932; Wetmore, 1965, 1968, 1972; Wetmore et al., 1984, Marcus y Roldan, 1984; Blake y Hall, 1984; Paredes y Sucre, 1990; Engleman et al., 1996; Angehr, 2003, Angehr, 2006, Angehr et al., 2006), las fuentes documentales sobre las aves de Gunayala eran escasas y, para algunas zonas, completamente inexistentes. Además, Gunayala era una de las zonas de Panamá que contaban con menos colectas ornitológicas (Siegel y Olson, 2008). Estos datos fueron confirmados por George Angehr –el ornitólogo del STRI con más experiencia en aves neotropicales del país–, quien se mostró interesado en realizar giras en la región para completar los inventarios de aves existentes.

La literatura etnográfica sobre Gunayala, aunque es abundante y variada desde los años 1930, no incluía ni una sola referencia al tema de las aves. Ningún antropólogo se había interesado por ellas. Este hecho, que hasta cierto punto puede parecer sorprendente, es bastante común en el área tropical, tanto amazónica como intermedia. A pesar de que con el giro ontológico los antropólogos americanistas han mostrado un creciente interés por los trabajos sobre las relaciones entre humanos y no humanos en las sociedades indígenas, las aves no han sido privilegiadas en estos análisis. La mayoría de investigaciones de carácter ontológico se han centrado en las relaciones existentes entre humanos y mamíferos.

Después de evidenciar esta importante laguna de conocimiento ornitológico y etnográfico, empecé a pensar que había una oportunidad para lanzar una investigación más ambiciosa. La insistencia, por parte de los comuneros de Gardi Sugdub, en recordarme que las aves eran muy importantes en sus vidas, así como sus constantes alusiones a la idea que les gustaría que recopilase sus nombres para elaborar un documento –dirigido a los jóvenes– que diera a conocer las muchas historias sobre ellas, me animó a buscar financiamiento y a idear un proyecto de mayores dimensiones. Todo esto a pesar

de que mi situación en esos tiempos era muy precaria a nivel económico y académico. Hacía poco que había concluido mi tesis de doctorado en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (París) y la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Para sobrevivir en España, solo contaba con un trabajo a tiempo parcial de profesora asociada en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y para hacer trabajo de campo en Gunayala tenía pagados algunos pasajes y dietas derivados de mi participación en un par de proyectos de investigación. A esta situación, se añadió el nacimiento de mi primera hija en diciembre de 2008. Con todas las alegrías que comportó su llegada, también apareció la difícil cuestión de compaginar la vida de antropóloga con la de madre.

Dejando de lado la casuística académico-profesional y familiar, en 2008, con el apoyo del congreso local –la asamblea comunitaria sobre la que recae la toma de decisiones que afectan a la comunidad–, armamos un proyecto junto a la ONG de la comunidad: la Asociación Gardi Sugdub. El proyecto fue escrito por mi misma, pero su contenido fue presentado y discutido en varias sesiones de la asamblea comunitaria que se reúne de forma regular en la onmaged nega (casa del congreso) de Gardi Sugdub. Durante mis intervenciones, explicaba que varias personas me habían comentado que les gustaría documentar la importancia de las aves en la vida social guna, pero que para hacerlo necesitábamos fondos. Con financiamiento podríamos llevar a cabo un relevamiento inicial del conocimiento indígena sobre las aves, proponiendo elementos generales de organización, examinando sus denominaciones y clasificaciones; podríamos contar con la ayuda de ornitólogos y organizar reuniones con conocedores de la tradición (dule ibmar wisid). Además, con fondos, yo podría pagar mis pasajes de avión de Barcelona a Panamá y ayudar así a la Asociación Gardi Sugdub con la gestión burocrática del proyecto. Un punto importante, y que quedó claro desde el principio, fue que ninguna de las personas participantes en el proyecto cobraría un sueldo. Solo se conseguirían fondos para pagar desplazamientos y asegurar la manutención de los participantes durante la realización de actividades. La filosofía del proyecto era “los profesionales no van a percibir un salario, pero tampoco van a tener que pagar para trabajar”.

En las asambleas de la onmaged nega también presenté una idea que me surgió a raíz de mi participación como investigadora en un estudio sobre el turismo en la región. Al documentar y analizar el desarrollo del turismo en Gunayala, constatamos que la oferta local estaba muy centrada en el turismo conocido como “de sol y playa” y que, en general, el ecoturismo era promovido por agentes no gunas. La oferta ecoturística se limitaba a algunos tours de observación de aves, conducidos por guías en su mayoría panameños, en lugares alejados de las comunidades. Ante esta realidad, pensé que sería acertado formar a un grupo de jóvenes gunas tanto en conocimientos tradicionales sobre las aves como en birdwatching, para evitar la pérdida de conocimiento tradicional y promover el ecoturismo en el sector occidental de Gunayala. Mi idea era que la comunidad seleccionara a un grupo de diez jóvenes locales para que pudieran ser formados como observadores de aves por los científicos del proyecto y por los dule ibmar wisid.

Con este primer proyecto nos proponíamos un trabajo en dos etapas. Una inicial, destinada a la investigación ornitológica y etnográfica conducida por científicos junto a los conocedores gunas de la tradición y de la fauna local, y una segunda en la que los resultados de la primera fase fueran socializados entre un grupo de jóvenes que quisiera formarse como guías. Además de contribuir a la

acumulación de conocimientos científicos, nuestra intención era entrar en diálogo con los jóvenes y promover buenas prácticas ecoturísticas adaptadas a su realidad local.

La situación social y económica de la comunidad fue también determinante en la formulación del proyecto. Según el Atlas de Desarrollo Humano y ODM (Objetivos del Milenio) elaborado por el PNUD (2011), la comarca de Gunayala contaba con un Índice de Desarrollo Humano muy bajo. En 2001 era del 0,458 y en 2007 sólo subió a 0,490. Gunayala era –según los indicadores tecnocráticos– una de las zonas con mayor analfabetismo, desempleo y con los más bajos niveles de calidad de vida del país. En las zonas periféricas de Panamá, la población se veía forzada a moverse hacia los centros urbanos para acceder a empleo remunerado y educación. Como consecuencia, casi la mitad de la población indígena no residía en las comarcas. Para hacer frente a esta situación, tuvimos en cuenta el potencial que el turismo de observación de aves podría tener para crear puestos de trabajo dignos en la comunidad y frenar la migración hacia las urbes. Algunos de los jóvenes del lugar estaban cursando un programa de Técnico en Turismo de la Universidad de Panamá en la sede de Gardi Sugdub, pero se sentían con pocos conocimientos para iniciar su trabajo como guías. Otros tenían interés en la observación de aves para complementar sus fuentes de ingresos y promover actividades turísticas más respetuosas con el medio ambiente.

Por último, es importante precisar que antes de presentar el proyecto a una convocatoria competitiva de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Panamá (SENACYT), lo sometimos a la consideración de la máxima autoridad del pueblo guna (comarca de Gunayala), el Congreso General Guna, con el fin de obtener su visto bueno. Este procedimiento no solo es aconsejable, sino de obligado cumplimiento, ya que, tal y como reza el artículo 51 de la Ley Fundamental de Gunayala (aprobada en 1995 y reformada en 2013), para realizar investigaciones dentro de la comarca “toda persona natural o jurídica interesada deberá contar con la autorización escrita de Onmaggeddummad Namaggaled<sup>16</sup>, quedando obligada a entregar al mismo, un ejemplar del original de los resultados de la investigación en español”.

### **3. La llegada de los proyectos para estudiar las aves y promover diálogos**

Tras obtener los avales locales y comarcales, el proyecto –que llevó por título “La Avifauna en el sector occidental de Gunayala: inventario, etno-taxonomía y turismo”<sup>17</sup>– fue presentado a la convocatoria Ciencia Contra la Pobreza del año 2008 de la SENACYT. En 2009 la propuesta fue aprobada y financiada con 19,974.50 Balboas<sup>18</sup>. Al siguiente año iniciamos investigaciones de campo junto a los ornitólogos George Angehr y Gwen Keller (Smithsonian Tropical Research Institute-STRi) y los guías naturalistas Euclides Campos e Igua Jiménez, este último guna originario de la comarca de Madungandi. Durante el primer año nos dedicamos a conocer la avifauna del sector occidental de la comarca y las relaciones –materiales y simbólicas– que mantenían los habitantes de

---

<sup>16</sup> Congreso General Guna (CGG)

<sup>17</sup> Proyecto SENACYT CCP09-15

<sup>18</sup> El Balboa es la moneda de Panamá. Tiene un valor equivalente al Dólar Estadounidense y sólo existe en moneda, no se emiten Balboas en billetes, se utilizan los US\$.

la región con ella. Para ello, inventariamos la avifauna a partir de múltiples giras de campo, documentamos y entrevistas en profundidad con conocedores locales de las aves. Acompañada por alguno de los ornitólogos del proyecto, les mostrábamos fotografías, dibujos y sonidos de los pájaros sobre los que queríamos conversar. Las técnicas empleadas durante estos primeros meses fueron las normalmente utilizadas por la etnografía y la ornitología<sup>19</sup>. Mi trabajo consistió en compilar historias míticas sobre las aves, así como en recopilar los nombres de éstas en dulegaya y otras informaciones de interés, trabajando con ibmar dule wisid, es decir, con expertos botánicos y rituales, intérpretes de la tradición guna y autoridades locales<sup>20</sup>.

Tras el primer año de investigaciones en la zona, concluimos que los bosques y las costas del territorio guna eran un bullir de vida. El año 2010 los ornitólogos y los guías contabilizaron 378 especies de aves. Sobre muchas de ellas existían escasos datos de su historia natural en Panamá. Algunas de las especies reportadas, como la guacamaya verde (*Ara ambiguus*) o el batará moteado (*Xenornis setifrons*), se encontraban en peligro de extinción. Otras aves, como el gavilán plumizo (*Leucopternis plumbea*), el águila crestada (*Morphnus guianensis*) o el pavón grande (*Crax rubra*), se encontraban amenazadas por la degradación de sus hábitats, mientras que otras, como la tángara de monte de Tacarcuna (*Chlorospingus tacarcunaeson*), eran endémicas.

Desde la antropología social, reconstruí las etno-taxonomías de la avifauna guna, recopilando los nombres de las aves en dulegaya, y presté atención a la percepción guna de las aves observando su presencia en cantos, rituales e historias míticas, así como su uso en la medicina y la alimentación a partir de la observación participante. De esta manera, llegué a acumular una serie de informaciones que me permitieron reflexionar sobre la relación entre humanos y no humanos en esta sociedad amerindia. Al documentar el significado que tienen los pájaros en diversas actividades, u observando los distintos papeles que juegan las aves en la vida de los comuneros en el monte, como compañeros protectores de los humanos y propiciadores de la caza, o como mensajeros de alegrías e infortunios, de epidemias y muerte, constatamos que entre los gunas las fronteras entre la naturaleza y la cultura se perfilaban bajo las premisas del animismo teorizado por Phillippe Descola (2005). Esto significa que en la Gunayala de hoy las relaciones entre los no humanos –así como las relaciones entre los humanos y los no humanos– son equiparables con las relaciones que mantienen los humanos entre sí. En un sistema animista, como el de los gunas, se distribuyen a humanos y no humanos en tantas especies “sociales” como formas-comportamientos existen (Descola, 2005: 346-356). En este sistema, las especies cuentan con una interioridad, análoga a la de los humanos, y viven en el seno de colectivos o

---

<sup>19</sup> George Angehr, Gwen Keller, Iguá Jiménez y Euclides Campos realizaron giras ornitológicas en Nusagandi, Diur di, Pingandi, Mandinga y zonas aledañas a la carretera Llano-Gardi. Las giras ornitológicas se realizaron durante los periodos: 20-26 enero 2010 en proyecto de Diur Di, 30 enero en Nusagandi; 31 enero a 3 febrero en Gardi; 19-26 de Mayo en Nusagandi; 1-6 junio en Pingandi; 18-23 junio en Mandinga. Durante las giras ornitológicas se utilizaron los siguientes materiales: Ipod con los cantos de aves con sus respectivas bocinas, binoculares Nikon Monarch 10x42, GPS Garmin eTrex Vista, libro guía, check-list, etc. En ningún caso se capturaron aves.

<sup>20</sup> Durante los meses de enero y febrero de 2010 se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a: Leonidas Valdés (saila de Gardi y excacique general), Padre Ibelele Davies (interprete de la tradición kuna, sacerdote católico), argar Inaiduli de Myria Ubigandup, argar Alberto Vázquez (Ailidup), argar Rafael Harris de Myria Ubigandup, botánico Rubén Tejada de Myria Ubigandup, Kandur Dumat (Myria Ubigandup), Tito López (saila de Gardi Sugdup), Claudio López, Avelino Pérez, Delfino Davies y Vicente González. Estas entrevistas fueron realizadas en 4 giras efectuadas durante los periodos: 14-18 de enero, 20-26 de enero, 30 enero, 31 enero-3 febrero 2010. En dos posteriores giras (30 julio al 4 de agosto 2010, 24 septiembre al 4 de octubre 2010) nos dedicamos a revisar las transcripciones y traducciones con los entrevistados y a corregir las listas provisionales que recogían los nombres de las aves en dulegaya.

sociedades complejas que poseen una estructura y propiedades idénticas a las humanas con jefes, chamanes, rituales, entre otros.

De entre los modos de relación posibles que cita Descola (2005) –tales como intercambio, depredación, don, producción, protección o transmisión–, los gunas mantienen relaciones potencialmente reversibles –intercambio, depredación, don– con estos colectivos no humanos. En este caso, las acciones de dar, tomar e intercambiar cosas entre humanos y no-humanos suponen el movimiento de un valor entre dos términos del mismo estatuto ontológico.

Durante el segundo año se constituyó el grupo de jóvenes y se realizaron dos talleres de formación. La creación del grupo no fue obra de los científicos del proyecto, simplemente recomendaron establecer unos requisitos mínimos: tener entre 20 y 35 años, experiencia previa de trabajo en el campo, interés por el turismo, y dominio del español, dulegaya y, a ser posible, del inglés. El congreso local de Gardí Sugdub, siguiendo los criterios que considerase oportunos, fue el encargado de confeccionar una lista con el nombre de los diez jóvenes que integrarían el grupo.

Del 17 al 23 de marzo de 2011 iniciamos los talleres formativos en observación de aves en la estación biológica Nusagandí. A partir de estos encuentros fomentamos la co-investigación, divulgamos los resultados de las investigaciones etnográficas y ornitológicas realizadas durante el año 2010 e intentamos entrenar a los jóvenes en birdwatching.

Durante el primer taller, once jóvenes (Ruthie Valdés, Fernando Díaz, Bredilio González, Domy Navarro, Reynelio del Valle, Adeliano Harrington, Andrés Delgado, Eustacio Hernández, Tony Harrington, Aaron Stocel y Odín Martínez) del sector de Gardí y una joven universitaria, Yadixa del Valle<sup>21</sup>, tuvieron la oportunidad de entrenarse en la observación de aves y prepararse como guías ecológicos y culturales. El primer día del taller les fueron entregados libros de aves, binoculares y varios materiales que les permitieron familiarizarse con los nombres de las aves en dulegaya, español e inglés. El segundo día pudieron conocer la historia de Nusagandí de la mano de Jorge Ventocilla –biólogo de Panamá– y de Avelino Pérez –guardabosques de Gunayala–. Los dos hablaron del potencial del sitio para el turismo ecológico, y especialmente para la observación de aves. El tercer día, el guía naturalista Igua Jiménez les enseñó cómo utilizar adecuadamente los binoculares y qué especies perseguían los turistas en el área. Con Igua recorrieron un sendero con telescopio y pudieron ver de cerca algunas aves muy apreciadas por los visitantes, como por ejemplo el gavián plumizo (*Leucopternis plumbea*). El cuarto día, domingo, recibimos la visita de George Angehr. Junto a él aprendieron a identificar las aves en peligro de extinción, así como las que son endémicas del área, y recorrieron el camino hacia el Llano en búsqueda de nuevas especies. Poco a poco los jóvenes se fueron familiarizando con los elementos que permiten identificar las aves: hábitat, morfología, canto y vuelo. El lunes, Loyda Sánchez, de la Sociedad Audubon de Panamá, nos visitó para compartir con nosotros su experiencia como guía. Los jóvenes tuvieron la oportunidad de ver más especies relevantes, como el gallinazo rey (*Sarcoramphus papa*), y entender las expectativas de los

---

<sup>21</sup> La participación de Yadixa del Valle en el proyecto fue aprobada por la comunidad, a pesar de ser guna residente en Panamá y tener sus orígenes en otra comunidad guna. Yadixa del Valle se dirigió a mí solicitando participar en el proyecto asumiendo los costes adicionales derivados de su inclusión en el mismo.

observadores de aves extranjeros que visitan el país. Martes, el último día, nos visitó Osvaldo Jordán –un reputado ambientalista panameño–; junto a él, reflexionamos sobre la viabilidad de nuevos modelos de desarrollo turístico, más respetuosos con el medio, tanto social como ambiental. Durante el primer taller se entregó una guía de aves <sup>22</sup>, una lista de aves de interés, unos prismáticos waterproof, USB con información derivada del proyecto, material de oficina y varias publicaciones en fotocopias.

El segundo taller de observación de aves tuvo lugar entre los días 28 de julio y 2 de agosto de 2011 en el sector de Gardi. En esta nueva edición contamos con más especialistas que compartieron su experiencia como guías o científicos con los jóvenes <sup>23</sup>. En este momento los jóvenes decidieron adoptar el nombre de Grupo Wagibler para rendir homenaje a un héroe mítico. Wagibler es el nombre de un poderoso chaman (nele) que –según el Bab Igar- se dedicó a entender el mundo de las aves viajando a Billibage (la octava capa bajo la tierra que forma el mundo).

Durante el segundo taller los jóvenes del grupo entraron en contacto con las aves que habitan las tierras bajas de Gunayala. Realizamos giras con guías expertos y ornitólogos en el río Barsukun, las zonas aledañas al puerto Gardi, la ensenada de Moli Ya y Nabagana en el Golfo de San Blas. Además de contar con la presencia de los ornitólogos del proyecto, también estuvimos con Charlotte Elton (Sociedad Audubon) y los intérpretes de la tradición (argars) Alberto Vásquez e Inaiduli, grandes conocedores de la cultura guna.

Al concluir este segundo taller, de los jóvenes surgió la idea de continuar formando al grupo promoviendo la investigación colaborativa con la antropóloga y los ornitólogos. Aunque en ese momento me encontraba a punto de dar a luz a mi segunda hija, escribí un nuevo proyecto para ser presentado a una nueva convocatoria de la SENACYT. Esta nueva propuesta llevó por título “Fortalecimiento a guías en observación de aves en Guna Yala” <sup>24</sup> y fue aprobada el mismo 2011. Sin embargo, por causas ajenas a nuestra voluntad, los fondos para iniciar la primera etapa del proyecto no llegaron hasta enero de 2015. Durante los más de tres años que estuvimos a la espera del financiamiento, pasaron muchas cosas: nació mi segunda hija y pasé a trabajar a tiempo completo en la Universitat de Barcelona, la Asociación Gardi Sugdub cambió su junta directiva, algunos de los jóvenes del grupo Wagibler migraron a la ciudad, otros empezaron a trabajar como guías de turismo y nuevas personas quisieron entrar a formar parte del grupo para recibir formación.

El año 2014, ante la ausencia de los fondos prometidos, nos reunimos para confrontar esta situación imprevista y desesperante. Acordamos que nos lanzaríamos a la búsqueda de fuentes de financiación complementarias y solicitamos ayuda al Programa de Pequeñas Donaciones del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). Fue así como este programa nos financió la publicación de los primeros resultados de la investigación ornitológica y etnográfica en forma de libro-guía y nos permitió seguir fomentando la co-investigación. Si bien en el primer proyecto la investigación fue más

---

<sup>22</sup> Les fue entregado un ejemplar del libro: Ridgely, R S. y J. A. Gwynne. 1992. A Guide to the Birds of Panama With Costa Rica, Nicaragua, and Honduras, Princeton paperbacks.

<sup>23</sup> En este taller participaron los jóvenes: Ruthie Valdés, Fernando Díaz, Bredilio González, Tomy Navarro, Reynelio del Valle, Adeliano Harrington, Andrés Delgado, Yadixa del Valle, Eustacio Hernández, Aaron Stocel, Tony Harrington y Odín Martínez.

<sup>24</sup> Referencia del proyecto: CVP2011-013. El monto total que fue concedido por la SENACYT fue de 59,501 Balboas.

bien asumida por los científicos del proyecto en diálogo con los ancianos, en este segundo momento los científicos se fueron limitando a orientar la investigación dejando en manos del grupo la recolección y sistematización de datos. A través de estas investigaciones, los jóvenes adquirirían los rudimentos para investigar y guiar a turistas o científicos en el campo. Para fomentar esta co-investigación se organizaron giras bimensuales en las que los científicos daban seguimiento a los progresos en materia de investigación científica de los jóvenes. También en este momento les ayudarían a conseguir, a través de la redacción de folletos, Internet o publicaciones científicas, la difusión de los nuevos hallazgos.

Con el fin de empoderar a los jóvenes, a partir de la ejecución de este proyecto financiado por el PNUD<sup>25</sup>, se nombró a una coordinadora del grupo, Yadixa del Valle, integrante de los Wagibler desde sus inicios, y la única mujer residente en la ciudad de Panamá. Bajo su coordinación, durante 15 meses comprendidos entre marzo de 2014 y mayo de 2015, se realizaron giras de campo formativas en el sector de Gardi, se realizó un seminario taller para aprender a usar el GPS, el puntero de láser y los binoculares nocturnos; se visitó el laboratorio de la colección de aves del Instituto Smithsonian, el Biomuseo, el Panama Rainforest Discovery Center, el Parque Metropolitano, la Sociedad Audubon de Panamá, Punta Culebra y Naos del Instituto Smithsonian. En este momento el grupo se amplió a 14 miembros, entrando a formar parte del mismo jóvenes de entre 16 y 18 años<sup>26</sup>.

En enero del 2015, cuando llegaron los fondos de SENACYT, se definió un nuevo calendario de giras para promover la capacidad investigadora del grupo de observadores de aves Wagibler. Durante este año los jóvenes participaron en varias actividades de la Sociedad Audubon, como por ejemplo su conteo navideño de aves y en el Global Big Day, y organizaron actividades con diferentes escuelas del sector de Gardi para sensibilizar a la infancia sobre la importancia de la avifauna en la cultura guna y la conservación de la biodiversidad.

Una actividad importante en esta fase fue el establecimiento de un círculo para el conteo navideño de aves de la Sociedad Audubon. Después de formarse en talleres, participar en el conteo de Océano a Océano de aves playeras y el conteo navideño de 2014, el 26 de diciembre de 2015 el grupo Wagibler organizó, junto a la Sociedad Audubon de Panamá, el primer círculo para el conteo navideño de aves en territorio indígena. Varios voluntarios colaboraron para hacer un inventario de aves entre las 4:30 am y las 3 pm en las zonas aledañas a Garduk (Km 13 de la carretera Llano a Gardi).

Al año siguiente, en 2016, las giras tuvieron que ser suspendidas de febrero a abril por culpa de un brote de epidemia del zika en la comarca de Gunayala. Las autoridades comarcales y el Ministerio de Salud de Panamá (MINSa) recomendaron a los habitantes que no salieran de sus comunidades mientras los niveles de alerta por contagio siguieran altos. En mayo fueron nuevamente suspendidas

---

<sup>25</sup> El PPD del PNUD financió el proyecto con 19,992 Balboas.

<sup>26</sup> El grupo quedó integrado por Fernando Díaz, Yadixa del Valle, Tony Harrington, Nadin Morales, Sergio Valdés, Adelcio Harrington, Adeliano Harrington, Yilka Hart, Auris Castro, Bredilio Gonzalez, Kathleen Montoya, Shanciska Hernández y Ángel Hernández.

por la gran afectación de influenza (AH1N1)<sup>27</sup> en la comarca. Las giras fueron retomadas en junio, tras el fin del periodo de emergencia.

En julio de 2016 se pudo realizar una jornada de análisis de los resultados del proyecto. De hecho, durante los meses de julio y agosto de ese mismo año, en tanto que directora científica del proyecto, pude valorar junto a Igua Jiménez, los otros científicos y las autoridades locales, los logros de tantos años de trabajos.

#### **4. Valorando los logros**

Es imposible hacer una sola valoración de los tres proyectos y de los diez años que han transcurrido (teniendo en cuenta su diseño, ejecución y justificación). Aunque, en términos generales, podríamos decir que se han cubierto la mayoría de expectativas, también nos hemos encontrado con muchos imprevistos y alguna que otra sorpresa. Vayamos por partes.

Como académica, mi valoración general de los proyectos, sobre todo de los primeros años (2007-2012), es muy positiva. Durante este periodo se definió la investigación junto a los comuneros, se obtuvieron los permisos locales y comarcales necesarios y se compiló mucha información etnográfica gracias a la estrecha colaboración de los conocedores de la tradición y la avifauna. Los resultados de estas primeras investigaciones etnográficas y ornitológicas fueron publicados en varios artículos (cf. Martínez Mauri 2013, 2014 y 2016) y en un volumen titulado “Una guía ornitológica y cultural a las aves de Gunayala/An Ornithological and Cultural guide to the birds of Gunayala” (Martínez Mauri et al. 2014)<sup>28</sup>. En este libro bilingüe (español/inglés), reeditado en 2016, puede encontrarse la lista de aves más completa para la comarca de Gunayala. En ella se reportan 480 aves con sus nombres en latín, inglés, español y dulegaya. También se presenta una introducción a la ornitología del área, junto con cuatro relatos etnográficos sobre las aves en el universo mítico, la vida ritual, la clasificación cultural y la vida cotidiana de los gunas. Aunque el texto del libro fue escrito casi en su totalidad por mi misma y las listas fueron elaboradas por George Angehr y Daniel Buitrago, también aparecieron como autores los guías que condujeron las giras de campo y el grupo Wagibler, por haber estado presente en algunas de las charlas que mantuvimos con conocedores de la tradición. En definitiva, dejando de lado quien hizo cada cosa, podemos afirmar con toda seguridad que gracias a nuestras investigaciones se amplió el inventario de aves de Gunayala y se documentó el Traditional Ecological Knowledge (TEK) (Conocimiento ecológico tradicional) de la sociedad guna.

La difusión de los resultados entre la comunidad científica a partir de la participación en congresos académicos también ha sido un aspecto que debe ser valorado positivamente. En tanto que directora del proyecto, he participado en eventos académicos de carácter internacional (XIII Congreso

---

<sup>27</sup> La influenza o gripe por AH1N1 es una infección respiratoria aguda y muy contagiosa de los cerdos, causada por alguno de los varios virus gripales de tipo A de esa especie. En 2016 el brote infeccioso afectó a la población humana de Panamá causando síntomas clínicos similares a los de la gripe estacional, pero con manifestaciones clínicas variables, desde una infección asintomática hasta una neumonía grave.

<sup>28</sup> Obra financiada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, proyecto “Promoción del ecoturismo en el sector de Gardi: Capacitación para guías gunas en observación de aves”.

Internacional de Etnobiología, Montpellier 2012; 55 Congreso Internacional de Americanistas, El Salvador 2015; Congreso CEISAL, Salamanca 2016; Congreso AIBR, Barcelona 2016) y nacional (Congreso de Antropología Panameña, Panamá 2013). Algunos de los jóvenes del grupo Wagibler, como Yadixa del Valle y Tony Harrington, también han participado en este tipo de eventos. Yadixa del Valle estuvo en el I Congreso de Antropología Panameña de 2013 y en el Congreso Internacional de Americanistas en 2015; por su parte, Tony Harrington en el II Congreso de Antropología Panameña que tuvo lugar en septiembre de 2016.

La estrategia comunicativa del grupo también se consideró que ha sido un logro importante. Desde el año 2010 se creó un blog: [blogs.uab.cat/aves](http://blogs.uab.cat/aves), a partir del cual se fueron publicitando las actividades del grupo y se informó vía redes sociales como Twitter (usuario @wagibler) y Facebook (perfil @Wagibler). A nivel local se han presentado informes en la casa del congreso de Gardi Sugdub para mantener al corriente del proyecto a los comuneros. A través del Congreso General Guna y sus reuniones semi- anuales, se han divulgado los avances más destacados a nivel comarcal. Con el fin de dar una imagen corporativa del grupo se elaboró un logo identificativo y se estamparon camisetas. Este mismo logo ha sido utilizado en las estrategias de mercadeo y en los folletos promocionales elaborados en 2016 por el grupo Wagibler.

En cuanto a la formación del grupo Wagibler, podemos afirmar que la mayoría de los jóvenes que empezaron a instruirse en 2011 y todavía siguen en el grupo, son capaces de identificar casi todas las aves de la región y conocen su nombre en dulegaya, español e inglés. Sin embargo, en general, siguen teniendo dificultades en cuanto al manejo del idioma inglés para poder guiar en buenas condiciones a grupos de turistas extranjeros. Un elemento importante es que todos los jóvenes han sido equipados y han tomado consciencia sobre la importancia de la preservación de su entorno para poder desarrollar actividades turísticas sostenibles. De hecho, es fácil imaginar que más de la mitad de los jóvenes del grupo Wagibler trabajarán como guías en los próximos años. Por el momento, dos de las chicas que se integraron en las últimas fases del proyecto, Kathleen Montoya y Shaneiska Hernández, están estudiando biología en la Universidad de Panamá y tienen la intención de especializarse en ornitología. Tres de los jóvenes más veteranos ya están guiando a birders.

Lo que no podemos valorar a estas alturas es cómo va a organizarse el grupo Wagibler para desarrollar el turismo de observación de aves. A pesar de que la formación que han recibido ha sido grupal y ha contemplado la posibilidad de fundar una cooperativa o empresa colectiva, por el momento los jóvenes sólo han llegado a un acuerdo: establecer un precio por el trabajo de un día de guía en observación de aves. Todo parece indicar que, por ahora, solo están pensando en trabajar individualmente, pero quizás más adelante consigan promover un negocio de carácter comunitario más acorde con la filosofía local.

Un último elemento a valorar es el proceso de investigación colaborativa con el grupo de jóvenes Wagibler, los dule ibmar wisid, la comunidad, la ONG Asociación Gardi Sugdub y las instancias comarcales. Un primer aspecto a tener en cuenta es que la coordinación entre todas estas instancias no ha sido tarea fácil. La transparencia con la que he actuado desde el primer día me ha facilitado mucho esta labor. Teniendo en cuenta que uno de los mayores riesgos del proyecto era la creación de

malentendidos, el hecho de contar una sola versión del proyecto, un único discurso sobre sus fines, una sola política de pagos y una lista cerrada de científicos externos, evitó que los distintos colaboradores se crearan falsas expectativas. Evidentemente no fue fácil ir con el mismo “cuento” a todas partes, pero con el tiempo todo el mundo estuvo de acuerdo en hacer las cosas buscando consenso y no tratando de imponer su visión o método de trabajo. No obstante, con el tiempo me he ido dando cuenta que esta transparencia también comportó que muchas de las personas implicadas en el proyecto estuvieran más pendientes del proceso de investigación que de los productos que debían resultar<sup>29</sup>. De hecho, en las últimas fases el proceso organizativo tomó tanto tiempo a los jóvenes que les dejó sin energía para sistematizar las observaciones de campo y compartirla con los científicos. La mayoría de ellos se mostraron reticentes a mostrar las checklist y, cuando pedimos que nos facilitaran algunas de las fotografías de aves que habían tomado con las cámaras del proyecto durante las giras para ser incluidas en el libro, solo uno nos envió algunas imágenes. Y esto, a pesar de que les señalamos que se indicaría claramente la autoría de la fotografía en el libro. Mi impresión es que los jóvenes siempre sintieron que estaban en el proyecto para aprender un oficio –el de guía–, y no tanto para iniciar un proceso colaborativo de conocimiento de la tradición o del medio.

Las expectativas de los jóvenes sobre el proyecto contrastan con las de los ancianos conocedores de la tradición. Los *dule ibmar wisid* siempre se mostraron muy interesados en que alguien recopilara información sobre las aves en la cultura *guna*, la sistematizara y la publicara. A diferencia de los jóvenes, los ancianos con los que trabajamos querían compartir su conocimiento y estaban más interesados en el producto que en el proceso. Desde un inicio imaginaban que su colaboración se traduciría en la redacción de un libro por parte de la antropóloga y cuando les comenté que habíamos conseguido fondos para publicar uno en el que aparecería su nombre, fotografía y los conocimientos que nos habían compartido, se mostraron muy agradecidos y complacientes con los académicos. Su interés en el producto y la calidad del mismo se hacía evidente cada vez que nos encontrábamos. Estaban muy preocupados por si habíamos entendido bien las cosas, me hacían preguntas de verificación de conocimientos, y una vez transcritas y traducidas las entrevistas, a menudo, querían escuchar la versión española de su relato. Eran realmente exigentes con nuestro trabajo, pues sentían que era un trabajo conjunto. A su lado sentimos que los conocimientos *guna* y los científicos estaban en un mismo plano, ambos nos permitían una comprensión más amplia de las aves y su interacción con los humanos.

La colaboración con la comunidad, gracias a su buena organización en torno al congreso local, fue muy fructífera. En la casa del congreso se presentaban los avances y se tomaban decisiones sobre varios aspectos: en este espacio asambleario se eligieron a los jóvenes que participarían en el primer proyecto, se discutió qué hacer con los materiales comprados con los fondos del proyecto, y se encontraron respuestas a las dudas que poco a poco se nos iban planteando. En la casa del congreso también se acordó que la gestión administrativa del proyecto recaería en la ONG de la comunidad: la Asociación Gardi Sugdub.

---

<sup>29</sup> Como bien apunta Spoon con los métodos colaborativos “the focus is thus on process and less on product” (Spoon, 2014: 33)

La Asociación Gardi Sugdub fue el colaborador que nos dio más sorpresas. Para entender su papel en el proyecto, se hace necesario contextualizar su misma existencia. En Panamá, como en otros países de la región, la emergencia de organizaciones no gubernamentales para atraer proyectos y fondos externos al ámbito comunitario es una realidad desde mediados de los años 1990 (Larrea y Martínez, 2012, Martínez Mauri, 2007). La Asociación fue creada en 1999 con este propósito por los profesionales de la comunidad que residían, en su mayoría, en la ciudad capital. Dado que para poder administrar el proyecto ante la SENACYT y el PNUD nos era necesario contar con una entidad con personería jurídica, nos pareció que la Asociación de la comunidad era la mejor opción para llevar a cabo este cometido. Si hubiéramos querido gestionar el proyecto a través de mi universidad, los costes de gestión hubieran sido muy elevados y se hubiera creado un clima extraño que no hubiera favorecido una colaboración e implicación real de la población local. Después de considerar estos aspectos, en la casa del congreso de Gardi se decidió que fuera la Asociación la que firmara los contratos con las agencias donantes, recibiera los cheques y llevara al día la contabilidad. Cada vez que necesitáramos hacer alguna gestión que comportara algún tipo de gasto, recurriríamos a la asociación y nos brindaría los recursos. Si bien la colaboración fue excelente durante el primer proyecto que gestionamos con la SENACYT, el cambio de la junta directiva en el año 2014 dificultó la gestión financiera de los dos últimos proyectos. Este tipo de cambio, muy frecuente en las instituciones comunitarias de la comarca, no supuso el fin del proyecto, pero sí que impidió llevar a cabo una gestión ágil. El nuevo presidente no tenía mucho tiempo libre y le costó hacerse a la idea de que tenía que asumir la gestión del proyecto sin recibir una contrapartida económica a cambio.

## 5. Conclusiones

En la introducción nos preguntábamos si los antropólogos estábamos realmente preparados para poder llevar a cabo una investigación colaborativa. Después de lo expuesto se hace evidente que la realidad es mucho más compleja de lo que podamos imaginar desde nuestros despachos universitarios. En el caso descrito aquí, no sólo existen numerosos actores con los que colaborar, sino que cada uno de ellos tiene su propia agenda. Cada uno colabora siguiendo un determinado interés.

Como acabamos de ver, por un lado, la motivación de los *dule ibmar wisid* no era la misma que la de los jóvenes. Mientras los primeros tenían mucho interés en compartir el conocimiento con los científicos y los jóvenes, éstos últimos parecían más preocupados por aprender de las enseñanzas, los materiales y las herramientas que les brindaban los guías y los científicos. A diferencia de los conocimientos tradicionales, “los saberes de los expertos externos” les parecían más útiles para dedicarse profesionalmente a la observación de aves. Con su actitud fueron dejando claro que no compartían la pasión de los ancianos por el diálogo entre distintas lógicas de saber.

Por otro lado, a los científicos nos movía nuestra propia agenda investigadora. En mi caso, era una manera de seguir haciendo un tipo de investigación que combinaba el interés académico con las inquietudes locales, disponiendo de recursos para poder viajar de Barcelona a Panamá de forma regular. A los ornitólogos les permitía llevar a cabo giras de campo en una región todavía poco

conocida por la ciencia, pudiendo disfrutar de unas condiciones de trabajo óptimas (permisos de investigación negociados por la antropóloga y logística en un área de difícil acceso organizada por el proyecto).

La colaboración de la ONG Asociación Gardi Sugdub fue cambiando con el paso de los años. Si bien en un inicio fue eficiente y motivada por las ganas de impulsar la investigación demandada por los ancianos de la comunidad, con el cambio de directiva la gestión se volvió poco ágil y se acabó convirtiendo en un compromiso incomodo adquirido por otros. No obstante, siguieron colaborando con el grupo de jóvenes y los científicos para cumplir con los objetivos marcados años atrás.

La investigación colaborativa debería ser un principio metodológico de todo antropólogo. En nuestro caso no solo nos ha permitido producir un trabajo etnográfico de calidad, pues ha sido controlado por los *dule ibmar wisid* durante varios años, sino que también ha hecho posible formar a un grupo de jóvenes combinando las técnicas propias de las ciencias naturales con la etnografía, en un ambiente de respeto y entendimiento entre concedores locales y académicos. Aunque tras su colaboración en los proyectos los jóvenes solo piensen en convertirse en exitosos guías de *birders*, es bastante probable que en el futuro esta experiencia tenga una influencia positiva sobre su percepción de los conocimientos tradicionales y les lleve a participar de forma activa en las organizaciones políticas locales. Todavía es pronto para valorar el alcance real de la investigación colaborativa realizada.

En definitiva, nuestra experiencia de investigación colaborativa no solo ha relacionado a una antropóloga con un grupo de colaboradores indígenas, sino que ha implicado negociación con ornitólogos, guías, jóvenes, autoridades tradicionales durante todo el proceso de investigación: desde la concepción del estudio, hasta la sistematización de los datos, la teorización, la final divulgación de resultados y la gestión económica de los proyectos. Ha comportado una negociación en la que la autora de este texto ha ido buscando consenso para tirar adelante una idea que nunca fue suya.

### **Referencias bibliográficas**

Angehr, George R. (2003). Directorio de Áreas Importantes para Aves en Panamá/Directory of Important Bird Areas in Panama. Panama Audubon Society, Panamá.

Angehr, George R. (2006). Annotated Checklist of the Birds of Panama. Panama Audubon Society, Panamá.

Angehr, George R., D. Engleman, y L. Engleman (2006). Where to Find Birds in Panama: A Site Guide for Birders. Panama Audubon Society, Panamá.

Angehr, George y Robert Dean (2010). The Birds of Panama: A Field Guide. Ed. Cornell University Press, Nueva York.

Angehr, George y Robert Dean (2010). The Birds of Panama: A Field Guide. Ed. Cornell Univ.

- Blake, John G. y B. Hall (1984). Preliminary Survey of the Birds of San Blas (Comarca de Kuna Yala). Proyecto PEMASKY, mimeo, Panamá.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. y Smith, Linda T. (eds.) (2008). Handbook of critical and indigenous methodologies. Los Angeles: Sage Publications.
- Descola, Phillipe (2005). Par-delà nature et culture. Editions Gallimard, París.
- Engleman, D., G. R. Angehr, L. Engleman, y M. Allen (1996). Lista de las Aves de Panamá. Volumen III: Este de Panamá/Checklist of the Birds of Panama. Volume III: Eastern Panama. Panama Audubon Society, Panamá.
- Griscom, Ludlow (1932). The ornitology of the Caribbean Coast of Extreme Eastern Panama. Bulletin of the Museum of Comparative Zoology, vol. LXXII, nro. 9: 303-372.
- Guerrero, Andrés (2010). Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura. FLACSO-Ecuador/IEP, Quito, Ecuador.
- Hale, Charles (2006). Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology* 21(1):96–120.
- Hale, Charles (2007). In praise of ‘reckless minds’: Making a case for activist anthropology. En: L. Field y R.G. Fox, eds. *Anthropology put to work*. P. 103-127, New York: Berg.
- Hale, Charles y Stephen, Lynn (eds.) (2013). *Otros saberes: collaborative research on indigenous and Afro-descendant cultural politics*. Santa Fe: School for Advanced Research Press.
- Larrea Killinger, Cristina y Mònica Martínez Mauri (2012). *Contribuciones Antropológicas al Estudio del Desarrollo*. Editorial UOC, Barcelona.
- Lassiter, L. Eric (2005). Collaborative ethnography and public anthropology. *Current Anthropology*, 46 (1): 83-106.
- Leonard, Wesley Y. y Haynes, Erin (2010) Making ‘collaboration’ collaborative: An examination of perspectives that frame linguistic field research. *Language documentation & conservation*, 4: 268-293.
- Marcus, J. Michael y Jorge Roldan (1984). Informe sobre la Fauna de la Reserva Kuna Yala. Proyecto de Estudio y Manejo de las Areas Silvestres de Kuna Yala, mimeo, Panamá.
- Martínez Mauri Mónica (2007). De Tule Nega a Kuna Yala. Mediación, territorio y ecología en Panamá, 1903-2004, Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona/École des Hautes Études en Sciences Sociales, Barcelona/París.
- Martínez Mauri, Mònica (2013). Intercambios y diálogos entre aves y humanos. Apuntes etnográficos en la Gunayala de hoy. *Canto Rodado. Revista Especializada en Patrimonio*, 8: 41-58.

- Martínez Mauri, Mònica (2013). Intercambios y diálogos entre aves y humanos. Apuntes etnográficos en la Gunayala de hoy. Canto Rodado. Revista especializada en patrimonio, 8: 41-58.
- Martínez Mauri, Mònica (2014). La etno-ornitología al servicio de las aves, turistas y habitantes de Guna Yala (Panamá). En: Marco Antonio Vásquez Dávila (editor) Aves, personas y culturas. Estudios de etnoornitología. Ed. Red de Etnoecología y Patrimonio Cultural, CONACYT. México.
- Martínez Mauri, Mònica (dir.), George Angehr, Daniel Buitrago-Rosas, Euclides Campos, Iguá Jiménez y Grupo Wagibler (2014). (2a edición 2016) Una guía ornitológica y cultural a las aves de Gunayala / An ornithological and cultural guide to the birds of Gunayala. Editorial Novo Art, Panamá.
- Martínez Mauri, Mònica. (2016). “Etno–ornitología y giro ontológico: reflexiones en torno al estudio etnográfico y ornitológico en Gunayala (Panamá)”. Revista Chilena de Ornitología (Boletín Chileno de Ornitología), 22 (1): 79-88.
- Paredes, Reutilio y Lider Sucre (1990). Fauna de Kuna Yala. Programa de investigación monitoreo y cooperación científica. Proyecto de Estudio para el Manejo de las Areas Silvestres de Kuna Yala (PEMASKY), mimeo, Panamá.
- PNUD (2011). ATLAS de Desarrollo Humano y ODM (Objetivos del Milenio) de Panamá. PNUD Panamá.
- Ramos, Alcida Rita (2012). The Politics of Perspectivism. Annual Review of Anthropology 41: 481-94.
- Rappaport, Joanne (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. Collaborative Anthropologies, 1: 1-31.
- Ridgely, Robert S. y John A. Gwynne (1992). A Guide to the Birds of Panama with Costa Rica, Nicaragua, and Honduras. Princeton paperbacks, EE. UU.
- Siegel, D. C., y Olson, S. L. (2008). The Birds of the Republic of Panama. Part 5. Gazetteer and bibliography. Buteo Books, Shipman, EE. UU.
- Smith, Linda T. (2002). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. London: Zed Books.
- Spoon, Jeremy (2014). Quantitative, qualitative, and collaborative methods: approaching indigenous ecological knowledge heterogeneity. Ecology and Society, 19(3): 33.
- Strang, Veronica (2006). A happy coincidence? Symbiosis and synthesis in anthropological and indigenous knowledges. Current Anthropology, 47(6): 981-1008.
- Velásquez Runk, Julie (2014). Enriching indigenous knowledge scholarship via collaborative methodologies: beyond the high tide’s few hours. Ecology and Society, 19(4): 37.

Velásquez Runk, Julie y Chenier Carpio Opuá (en prensa). The collaborative process in Wounaan meu language documentation Project. En: Bischoff, Shannon y Carmen Jany, (eds.) *Perspectives on Language and Linguistics: Community-Based Research*. Berlin: Mouton de Gruyter. P. 202-216.

Walsh, Catherine (2007). Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge: Decolonial Thought and Cultural Studies “Others” in the Andes. *Cultural Studies* 21(2–3):224–239.

Wetmore, Alexander (1965). *The Birds of the Republic of Panama. Part 1. Tinamidae (Tinamous) to Rynchopidae (Skimmers)*. Smithsonian Institution (SI), Washington DC.

Wetmore, Alexander (1968). *The Birds of the Republic of Panama. Part 2. Columbidae (Pigeons) to Picidae (Woodpeckers)*. SI, Washington DC.

Wetmore, Alexander (1972). *The Birds of the Republic of Panama. Part 3. Passeriformes: Dendrocolaptidae (Woodcreepers) to Oxyruncidae (Sharpbill)*. SI, Washington DC.

Wetmore, Alexander, Pasquier, R. F., y Olson, S. L. (1984). *The Birds of the Republic of Panama. Part 4. Passeriformes: Hirundinidae (Swallows) to Fringillidae (Finches)*. SI, Washington DC.

# Experiencias de traducción como resistencia

**Saleta de Salvador Agra**

Universidade de Vigo (España)

**Resumen:** La traducción como proceso de negociación del que se derivan resistencias será el objeto central desde el que abordaremos las diferentes experiencias de los indígenas amazónicos shuar y kichwa. A partir, entonces, de las experiencias compartidas con las comunidades shuar y kichwa de la Amazonía shuar ecuatoriana, recogidas en el marco del proyecto de investigación “Ontología móvil y tecno-ciudadanía nómada. Caso de estudio las comunidades Shuar y Saraguro”, estudiaremos el proceso de negociación presente en toda traducción. Desde la traducción interlingüística, la traducción que denominaremos enciclopédica y la traducción intersemiótica, estudiaremos respectivamente, por una parte, la traducción estrictamente lingüística entre el shuar-chicham/kichwa y el castellano que los habitantes de la selva deben realizar en la comunicación inter-estatal dado el contexto de traducción pluricódigo; por otra parte, repararemos en la traducción enciclopédica, esto es, la relación entre los diferentes universos culturales y sociales shuar/kichwa en situaciones comunicativas concretas que fuerzan una actitud dialógica constante de sus miembros y, por último, nos detendremos en la traducción intersemiótica como el paso de un discurso oral, propio de la tradición indígena, a un discurso de la modernidad online representado por las tecnologías digitales que conducirá, tal y como estudiaremos, a una búsqueda de la supervivencia de su tradición ancestral. En definitiva, se abordarán las estrategias semióticas involucradas en la actual vida cotidiana de los indígenas shuar y kichwas-saraguro de la Amazonía sur ecuatoriana analizando la traducción desde las negociaciones involucradas y desde sus resistencias lingüísticas, contextuales y tecnológicas derivadas.

**Palabras clave:** traducción; negociación; tecnologías; indígenas; resistencia; estrategias semióticas

## 1. Introducción: una experiencia de negociación

La experiencia de la traducción, máxime si se da desde la perspectiva etic, es decir, desde la observación externa, está inexorablemente presente en todo enfoque metodológico que tenga como propósito un acercamiento a comunidades indígenas, como la que aquí presentamos. Un enfoque que, desde la traducción, supondrá una mediación entendida como negociación. De hecho, desde los comienzos de nuestro proyecto “Ontología móvil y tecno-ciudadanía nómada. Caso de estudio las comunidades Shuar y Saraguro”, realizado en el 2014 en Ecuador, se exigió un compromiso de negociación. Compromiso de negociación que, tal y como sostiene el semiólogo italiano Umberto Eco (2008), lleva implícita toda traducción. De modo que, a partir de dichas experiencias compartidas con las comunidades indígenas shuar y kichwa-Saraguro de la Amazonía sur ecuatoriana,

abordaremos tres de los niveles implícitos que podemos encontrar en todo proceso de negociación entendido como proceso de traducción<sup>30</sup>. Sin agotar el mismo acto traductológico, ni reparar detenidamente en tal complejo fenómeno, nos ocuparemos tan sólo, por una parte, de la traducción estrictamente lingüística, por otra parte, de la traducción que denominaremos enciclopédica y, por último, de la traducción intersemiótica en el actual contexto tecnológico global. A partir de dicha tríada y de nuestra experiencia de negociación, nos serviremos de los resultados empíricos obtenidos en el mencionado proyecto. Nos apoyaremos, por tanto, en la muestra relativa a las entrevistas en profundidad que hemos realizado para comprender la percepción de los indígenas acerca, respectivamente, de su idioma, de su propio contexto de uso y de la novedad introducida por las tecnologías digitales. Partiremos así de sus voces, es decir, de ellos mismos (los nativos) como sujetos activos de la práctica de la traducción idiomática, enciclopédica y tecnológica.

Los datos extraídos de las entrevistas en profundidad son resultado de una investigación más amplia, realizada en la provincia sur, la más “aislada”, de Ecuador, Zamora-Chinchipec, bajo el anteriormente mencionado proyecto de investigación. La investigación se realizó llevando a cabo una triangulación metodológica, compuesta por las citadas entrevistas en profundidad, encuestas estructuradas y cuatro dinámicas ad hoc planteadas en talleres de “tecno-ciudadanía” ejecutados en distintas comunidades indígenas de la Amazonía meridional ecuatoriana. En concreto, respecto de las entrevistas en profundidad, se realizaron un total de 46, de las cuales 31 (17 mujeres y 14 hombres) son personas entrevistadas que se autodesignaron como shuar y 13 (7 mujeres y 6 hombres), como kichwa-Saraguro. La selección de las personas vino marcada por criterios de diversidad y oportunidad, ante las dificultades de acceso a las comunidades indígenas. De tal manera que fueron entrevistadas presencialmente varias de las personas asistentes a los mencionados talleres de “tecno-ciudadanía” impartidos. Asimismo se llevaron a cabo entrevistas a través de Skype donde, para su selección, se acudió a la técnica de bola de nieve. El resultado es una muestra de personas de entre 15 y 70 años, provenientes de diferentes ámbitos profesionales: agricultoras, técnicas de proyectos, enfermeros, artesanos, profesoras, síndicos, estudiantes, presidentas de la comunidad, funcionarios, hosteleros, camioneros, carpinteros, ganaderos, ingenieras, ex-coordinadoras de fundaciones indígenas, investigadoras, amas de casa, diseñadores, locutores, economistas, coreógrafos, etcétera. Respecto de su lugar de residencia, todos ellos, provienen de la Amazonía sur, de la provincia de Zamora Chinchipe y de su limítrofe por el norte, la provincia de Morona Santiago. En concreto, se entrevistó a personas residentes fundamentalmente en las siguientes comunidades: Nuevo Paraíso, Tsarunts, Taisha, Gualaquiza, Tundayme, Asunción, Muchime, Yantzatza, Nayanmak, Conwima, Guayzimi, Zurmi, Sumakyaku, Yacuambi, San Vicente de Caney.

La temática de las entrevistas giró sobre la tecno-ciudadanía, entre otras cosas, desde su particularidad idiomática, contextual y tecnológica (en concreto, la entrevista en profundidad se centro en el acceso tecnológico y las brechas (género, generacional, étnica, económica, educativa y lingüístico-cultural), grado de implicación comunitaria/política, usos tecnológicos, tradición-modernidad, historia

---

<sup>30</sup> Para una tipología de la traducción nos remitimos al clásico estudio de Roman Jakobson donde, basándose en teoría peirceanas, distingue entre “traducción intralingüística o reformulación”, “traducción interlingüística o traducción propiamente dicha” y “traducción intersemiótica o trasmutación” (1981: 69). Esta tríada ha sido reformulada, entre otros, por Peeter Torop (1995) o por Umberto Eco (2008a).

comunicativa y socialización digital. La mencionada tríada será desde la que nos instalemos para abordar, a continuación, las experiencias de traducción indígena entendida como negociaciones en un contexto de resistencias.

## **2. La traducción estrictamente lingüística: situándonos en un contexto pluricódigo**

Desde el 2008, año de aprobación de la última promulgación de la Carta Magna ecuatoriana, la conocida como Constitución de Montecristi, en el marco de los derechos del Buen Vivir, o del Sumak Kawsay heredero de la cosmovisión indígena, se proclama en su artículo segundo la cooficialidad de las lenguas shuar-chicham y kichwa al enunciar que:

“El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El estado respetará y estimulará su conservación y uso” (En el artículo 2 de la Constitución de la República del Ecuador promulgada el año 2008).

Precisamente, la zona escogida para desarrollar el mencionado proyecto de investigación se sitúa en la provincia meridional de Zamora-Chinchipec donde coexisten las tres lenguas referidas en el texto constitucional, es decir: el castellano, el kichwa y el shuar-chicham<sup>31</sup>. La convivencia entre las tres lenguas nos emplaza a un escenario lingüístico marcado por el contexto pluricódigo. Dicho con otros términos, la no existencia de un monismo a nivel del código lingüístico nos sitúa en un escenario donde la comunicación dentro del territorio exige traducción. Esto es, la necesidad y demanda del primer nivel de traducción al que aquí nos referiremos, a saber: la traducción interlingüística interestatal entre lenguas diferentes, provenientes de familias lingüísticas dispares o, lo que es lo mismo, el paso de unos signos verbales de una lengua fuente a otra lengua receptora. Atendiendo a nuestro caso concreto, la traducción referida tanto del castellano al shuar-chicham como al kichwa, y a la inversa (shuar-chicham o kichwa a castellano), como la traducción necesaria para la comunicación entre ambas lenguas ancestrales (shuar-chicham y kichwa).

La situación de plurilingüismo y su consecuente necesidad de traducción fue, en el marco del mencionado proyecto, la posibilitadora, en parte, de la firma inicial de un convenio de colaboración e intercambio<sup>32</sup>. Las citadas lenguas ancestrales y el desconocimiento de éstas por el equipo investigador y de trabajo<sup>33</sup> fue visto y empleado de facto como una herramienta de control del

---

<sup>31</sup> Aunque Ecuador es un país rico en lenguas (catorce lenguas provenientes de diferentes familias etnolingüísticas cohabitan en el territorio ecuatoriano), tan sólo estas tres quedan recogidas en el citado texto legal. A pesar de dicho amparo jurídico, tal y como determina la mencionada Constitución, las tres lenguas referidas no figuran en el mismo plano de igualdad formal ni, en consecuencia, en las mismas condiciones de igualdad real en la medida en que se decreta el castellano como idioma oficial y el shuar-chicham y el kichwa son matizados como idiomas para la “relación intercultural”.

<sup>32</sup> El convenio (Martínez y de Salvador, 2015) se estableció entre el personal investigador de la institución financiadora y el grupo con el que se iba a trabajar, en una reunión, realizada en la ciudad de Zamora, entrada a la Amazonía sur ecuatoriana, donde se presentó el proyecto ante los dirigentes de las comunidades indígenas.

<sup>33</sup> No es objeto de reflexión aquí los conflictos derivados de un desconocimiento de los idiomas ancestrales para realizar un trabajo de campo como el planteado, sino atender a las potencialidades de la tarea de traducción en manos de los usuarios de tales lenguas.

proceso por parte de las comunidades. Para los indígenas, sus comunidades son mucho más que sus hogares, son la célula de su organización política y social, su lugar de celebración, de trabajo, de ocio y de relaciones de todo tipo. Por ello, permitir la entrada a visitantes es un riesgo que tradicionalmente se gestionaba con unos ritos de visita concretos, muy rígidos, y a los que sólo se accedía en determinadas ocasiones (Juncosa, 2005). En la actualidad, su contacto con los otros (indígenas y no indígenas), como uno de los requisitos de supervivencia de las etnias indígenas en el contexto globalizado, ha mutado la concepción de la visita y de sus normas sociales y lingüísticas asociadas. De tal modo que podríamos pensar que, para los kichwa y los shuar amazónicos, su lengua cumple hoy la función que, en su día, fue reservada a las lanzas y las armas, y lo hace en comunicación con su política. La negociación de la entrada, que anteriormente se gestionaba con el ritual de la visita, se orquesta actualmente en salas de negociación con las autoridades políticas indígenas. Los pactos políticos o administrativos que es necesario firmar para acceder o colaborar con dichas comunidades se consensuan normalmente en sus locales o instituciones de gobierno<sup>34</sup> y en lengua castellana. Los líderes indígenas dominan esta lengua, en un ejercicio de inteligencia política intercultural, lo que les permite controlar así el proceso de entrada.

Tanto en el proceso de firma del convenio como en las dinámicas de investigación pudimos observar cómo los habitantes de la selva ecuatoriana se encierran en su idioma para no permitir la entrada/comprensión del forastero ajeno a su cultura. Fueron frecuentes los diálogos en lengua ancestral entre los interpelados antes de ofrecer una respuesta en castellano a las investigadoras, creándose así escenarios de negociación estratégica previa al contacto intercultural. Otra muestra más del control del proceso, mediante las herramientas idiomáticas, llevada a cabo por parte de las comunidades indígenas. Con el código lingüístico se regula ahora la interacción y se ponen límites a un contacto que, sin este sostén, invadirían la intimidad de un modo demasiado violento para los sujetos con los que hemos trabajado. Esto es, la lengua, o mejor el desconocimiento de ésta, se convierte para ellos en una estrategia de resistencia. La posición privilegiada, al ser ellos mismos (los nativos) los encargados de la traducción, les confiere una posibilidad de resistencia cultural ante la llegada de visitantes, ante la entrada del no shuar y del no kichwa-saraguro en sus comunidades<sup>35</sup>. Su labor de traducción se convierte así en un acto de mediación que, al quedar en sus manos, le permite regular todos los mecanismos relativos a las visitas de los foráneos. Si alguien llega a las comunidades sin ser invitado previamente, la falta de la herramienta lingüística, materializada en la falta de complicidad o disposición de los intérpretes nativos, relega al forastero a una posición de incomprensión o desinformación, ya que no se le facilitan las gafas, el código lingüístico, para poder comprender esa cultura.

---

<sup>34</sup> La organización política actual de los shuar, y en menor medida la de los kichwa saraguro, es de corte federativo y de carácter en cierto modo holístico. Con lo que es común que cada cabeza de cantón, y en todo caso cada capital de provincia, albergue un local de la Federación o Asociación correspondiente a la defensa de sus intereses, de sus derechos políticos y culturales.

<sup>35</sup> Como se indicó anteriormente en el texto, las comunidades indígenas son hogar y la llegada a ellas sin negociación previa es considerada una intrusión.

En relación a las entrevistas en profundidad, en el marco del proyecto “Ontología móvil”, fueron, al igual que la nombrada firma del convenio, realizadas en castellano<sup>36</sup>. A pesar de que las circunstancias de las entrevistas partían del común conocimiento compartido del castellano, las pérdidas significativas, implícitas en todo acto traductológico, fueron igualmente compensadas desde la negociación. Negociación que, si bien exige la propia labor de traducción, se acrecienta en situaciones de conflicto o desigualdad lingüística como es el caso de nuestro contexto de estudio. Por lo que, a pesar de las ventajas de este primer nivel de traducción, lo cierto es que, como en todo proceso de negociación (Eco, 2008) propio de un contexto pluricódigo, hay pérdidas que se cristalizan, en nuestro caso, en una preocupante merma de hablantes. La convivencia interestatal entre lenguas es percibida por ellos, tanto por los shuar como por los kichwas, como un hecho que se está traduciendo en una pérdida cada vez mayor del empleo de su lengua original, a favor del idioma foráneo, esto es, del castellano.

*“Por ejemplo yo hablo con mis hijas que pasan en España. Hablamos con ellas pero si les digo yo en kichwa ellas no entienden lo que les digo (...) Nosotros los viejitos sí hablamos. Hablamos en kichwa. Tenemos esta ayuda, este don. Saber kichwa”* (Entrevistado 11, kichwa, 70 años)

*“Mis hijos ya no aprendieron kichwa por falta mío. Cuando vienen mis hijos y estoy discutiendo con mi marido le termino en kichwa para que no se enteren”* (Entrevistada 7, kichwa, 57 años)

*“Hablo de repente un poco de kichwa, un poquito, más castellano. Mis papás sí hablan ellos kichwa pero yo no me he dedicado. No me he preocupado. Ya sólo se habla castellano, más antes los mayores si han hablado en kichwa, yo entender entiendo pero hablar muy poco. A los niños se les habla cuando preguntan una palabra pero si no se les habla en castellano. Mi esposo también es kichwa pero no habla kichwa, somos castellano hablantes”* (Entrevistada 12, kichwa, 32 años)

*“Aquí nosotros, no hay escuelas de formación de lo que es para proliferar lo que es la lengua shuar. Entonces, son cosas que se están perdiendo. Por eso yo tengo un tío que sí se casó con una nativa. Él habla, escribe y hay como tener un diálogo así. Hay cosas que a veces los hijos por vergüenza, o temor no han ido optando por esa lengua”* (Entrevistada 20, shuar, 25 años)

*“Es que la gente, la juventud del campo, como aquí de mi pueblo, ya está estudiando en el cantón, en la ciudad, y también ellos ya son más disciplinados, ellos ya hablan hasta inglés, español. Pero ya casi el shuar ya no”* (Entrevistado 9, shuar, 26 años)

*“No fue fácil aprender el idioma, porque mi relación era con los niños mestizos. Entonces, no había esa posibilidad. Claro en mi casa siempre hablaban shuar. Entiendo totalmente el shuar, pero no tengo esa facilidad de hablar fluidamente y de escribir nada, porque yo estudié en una escuela hispana”* (Entrevistado 2, shuar, 39 años).

---

<sup>36</sup> En la realización de las encuestas estructuradas encontramos algunos casos de personas que desconocían el idioma castellano, por lo que se recurrió a una intérprete nativa para poder establecer la comunicación, tanto del castellano al kichwa como al shuar. Ninguno de estos casos desembocó en la realización de entrevista en profundidad.

Tal y como recogen sus palabras, y en consonancia con la anunciada desigualdad jurídica expresada en el texto Constitucional, la convivencia lingüística, entre indígenas y mestizos castellanohablantes, resulta ser uno de los puntos señalados, además del déficit formativo en sus lenguas ancestrales. En relación a dicha convivencia, varios entrevistados señalaron cómo las consecuencias de tal relación se dejan sentir ahora de forma más clara. Son, dicen ellos, las generaciones de las personas jóvenes quienes menos usan sus lenguas ancestrales, en beneficio del incremento del uso del castellano. Un hecho que incluso, según expresó una de las entrevistadas, puede resultar una herramienta de control de la situación en el interior de un contexto familiar, donde se juega precisamente con el desconocimiento de la lengua por parte de los miembros más jóvenes. Respecto al déficit formativo, a la falta de escuelas, señalado por varios de nuestros protagonistas, conviene recordar que tan sólo desde los años ochenta del pasado siglo se empezaron a popularizar en Ecuador una serie de iniciativas de educación formal plurilingüísticas, con programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que permitieron avanzar la alfabetización en kichwa y shuar-chicham. Sin embargo, a día de hoy, tales iniciativas dejan al descubierto sus fallos en la implementación (falta de recursos humanos y de infraestructura), lo que deriva en una educación que sigue adoleciendo de graves problemas en relación a las competencias lingüísticas de sus lenguas y, en general, mostrando una tendencia, en el sentido señalado por las voces de los protagonistas, hacia la extinción, debido a la pérdida imparable de hablantes en las lenguas originarias <sup>37</sup>.

Este primer nivel de traducción interlingüística permite apreciar la negociación bajo su lógica de resistencias o, en otras palabras, sus esfuerzos entendidos en clave de ganancias y pérdidas. Algo que, como veremos, estará presente en todo proceso de traducción. Así, por una parte, en la medida en que son ellos mismos los traductores, su acción se convierte en una forma potencial de resistencia que les permite regular el contacto con los otros pero, por otra parte, la convivencia con otras lenguas esconde una desigualdad lingüística donde se corre el riesgo de ser traducidos o asimilados por culturas dominantes, tal y como es el caso del castellano (bajo el amparo del código jurídico) y como prueba el constante descenso del número de hablantes de lenguas originarias en Ecuador.

### **3. La traducción enciclopédica: interpretación desde el contexto de uso**

El pasar de una lengua a otra, nivel de traducción interlingüística, según la terminología clásica propuesta por el lingüista ruso Roman Jakobson (1981), exige, tal y como teorizó Umberto Eco, una negociación no sólo entre los códigos lingüísticos del texto de llegada y los de partida sino también entre códigos culturales. Pues, como es sabido,

“una traducción no concierne sólo a un transvase entre lenguas, sino entre dos culturas, o dos enciclopedias. Un traductor no debe tener en cuenta sólo reglas estrictamente lingüísticas, sino también elementos culturales en el sentido más amplio del término” (Eco, 2008a: 208).

---

<sup>37</sup> Si bien los datos concretos de hablantes de shuar-chicham y kichwa hablantes en la Amazonía sur ecuatoriana difieren según las fuentes, lo cierto es que todas ellas recogen la preocupante situación de una continua disminución de usuarios.

En la traducción no intervine, por tanto, solo el plano lingüístico sino que es necesaria la mediación y el diálogo con el plano cultural. Esto es, la necesidad de apelar en toda traducción a la “competencia comunicativa”, en el sentido también defendido por el sociolingüista norteamericano Dell Hathaway Hymes (1996). Es decir, la exigencia de conjugar en la traducción la competencia gramatical con la competencia pragmática, el conocimiento lingüístico con las habilidades socioculturales. Dicho de otro modo, se trata de señalar la necesidad de atender tanto a las reglas lingüísticas -el conocimiento verbal y no verbal de la lengua fuente y de destino- como a las reglas sociales y culturales de ambas lenguas objeto de traducción. Las normas de uso del habla y las normas culturales de interacción e interpretación son, por tanto, ineludibles en un escenario traductológico ya que “en los procesos de traducción interlingüística, en los que para pasar del texto de partida al texto de llegada es necesario que el lector de la traducción comprenda también el entorno cultural de los eventos narrados” (Eco, 2008b: 124). Un entorno cultural que nos emplaza al uso del lenguaje tal y como es empleado en una comunidad concreta, esto es, “a las reglas culturales que forman la base del contexto y contenido de los sucesos comunicativos y de los procesos de interacción” (Saville, 2015: 14). Esta necesidad de recurrir al código socio-cultural, al modo cultural y socialmente adecuado en el que tiene lugar la situación comunicativa, junto con el ineludible código lingüístico (primer nivel de traducción expuesto), quedará aquí englobada con el término de enciclopedia, en el sentido propuesto por el semiólogo italiano.

La propuesta conceptual de la enciclopedia le permite a Eco presentar los sistemas semióticos como compuestos de unidades culturales complejas. A diferencia del diccionario, con una estructura rígida y jerárquica, la enciclopedia como “concepto regulativo” consiente la interpretación situada, contextualizada. Es decir, en una clara síntesis entre semántica y pragmática, la noción de enciclopedia presenta la interpretación como una labor continua <sup>38</sup>. En función de las competencias que se tengan, se activa una parte de la enciclopedia, sin excluir otros itinerarios posibles, otras parcelas de enciclopedias posibles. De ahí que, para el semiólogo italiano, las traducciones no sean entendidas como simples mediaciones entre dos diccionarios sino negociaciones entre dos enciclopedias pues “nuestra capacidad de reorganizar en todo momento y en función del contexto las unidades de contenido es lo que permite que se constituya el reticulado enciclopédico” (Eco, 1990: 138). Recurrir a esta noción de enciclopedia nos emplaza entonces a comprender la exigencia de acudir a los contextos, a la realidad cultural aludida, en la labor de traducción puesto que “si un texto se refiere a otro universo textual, este ‘alrededor’ del texto es, para nosotros, la realidad cultural al que el texto re-envía” (Eco, 2008b: 124). De hecho, toda traducción es un pacto donde el trasvase de significados de un código a otro se lleva a cabo siempre en contexto, desde la idea pragmática del significado en uso. En palabras del propio Umberto Eco: “una traducción no depende sólo del contexto lingüístico, sino también de algo que está fuera del texto, y que denominaremos información sobre el mundo o información enciclopédica” (2008 a: 42).

---

<sup>38</sup> El principio de interpretación conceptualizado por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce está en la base de la semiótica de Umberto Eco. La noción de “semiosis ilimitada”, donde un signo se traduce siempre por otro signo ad infinitum, le permite conferir dinamismo como clave para la comprensión de su noción de enciclopedia.

La traducción que denominados enciclopédica permite entender el diálogo al que nos emplaza una situación comunicativa como la desarrollada en las mencionadas comunidades indígenas, shuar y kichwa saraguro, de la Amazonía sur ecuatoriana. Es decir, el encuentro de la traducción es un encuentro interpretativo como intento de comprensión de la palabra ajena en contexto. De manera que, el modelo enciclopédico, frente al modelo arbóreo del diccionario, es entendido desde el juego de la producción e interpretación dinámico, es decir, que concibe el movimiento semiótico de las culturas y su propia hermenéutica sin establecer jerarquías o significados ajenos. Dicho de otro modo, la traducción enciclopédica se establece sin las jerarquías propias del sistema arbóreo que asociaría inflexiblemente un signo de un código a otro, esto es, manteniendo equivalencia fijas entre diccionarios. Así, frente a la estructura del diccionario, la flexibilidad dinámica característica de una traducción enciclopédica, llevada a cabo en comunidades de habla shuar-chicham/kichwa en situaciones comunicativas concretas, nos ha permitido comprender el contexto de varias comunidades en lo referente a nuestra preocupación objeto de estudio, a saber: las experiencias de la tecno-ciudadanía en contextos remotos, esto es la tecno-ciudadanía indígena (de Salvador y Martínez, 2015a; de Salvador y Martínez 2015b; Martínez y de Salvador, 2015; de Salvador y Martínez, 2017).

Así, en primer lugar, el contexto de fuera de cobertura o de “cobertura intermitente” (de Salvador y Martínez, 2015 b), al que se ven abocados los indígenas shuar y kichwa saraguro ecuatorianos en la selva amazónica, fue clave para poder comprender la negociación a la que deben recurrir en su empleo de nuevas tecnologías. Su traducción contextualizada, en diálogo con sus propias circunstancias, pasa entonces por escuchar la percepción que de tal situación tienen ellos. Así, como se desprende de sus propias voces, recogidas en las entrevistas en profundidad, destacan sus sentimientos ante una situación que califican de injusta.

*“Como yo a veces estoy aquí haciendo un trabajo a veces conectado, a veces bum, se va la luz, o a veces comienza a llover mucho porque eso está abajo en el CNT, usted sabe que, comienza a interrumpirse las líneas, entonces ahí sí, a veces en el teléfono mismo, a veces se va la luz, pero si tengo el celular donde hay cobertura llamo rápidamente y entonces pero a veces aquí como estamos a la distancia, sí me he sentido discriminado, a veces no sé cómo estarán mis hijos abajo, yo sé que mis hijos tienen celular, pero si están en la parte de cobertura, rápido llamar, pero no sé ellos cómo estarán. Sí me he sentido discriminado por falta de comunicación”* (Entrevistado 6, shuar, 38 años).

*“Buena cobertura no. Negativo. Aquí toca buscar lugares para o decir que tengamos buenos celulares para los que cojan realmente buena cobertura para poder contactarse. Y si es que aquí tenemos celulares, digamos, de los malitos, casi no sirven”* (Entrevistado 9, shuar, 26 años).

*“Por ejemplo yo me se ir a Alto Nangaritza, allí no hay cobertura. Para mí es como estar refundido fuera de mi país. Y no puedo comunicarme y es difícil la comunicación. Y sí me siento un poco, me siento triste porque no sé cómo está mi familia, cómo están mis hermanos, mis familiares, mis amistades, qué está pasando, o sea totalmente me desconecto del mundo globalizado y no se vivir”* (Entrevistado 15, shuar, 33 años).

*“Es algo muy feo, porque te sientes incomunicado, no puedes comunicarte, si es que te vas de viaje, no puedes comunicarte con tu familia no, es algo bien horrible”* (Entrevistada 3, kichwa, 18 años).

En un segundo lugar, su no resignación ante dicha situación les lleva a dar nuevos significados asociados a las tecnologías digitales. Es decir, les fuerza a negociar su uso, en otra muestra clara de resistencia, traduciendo la utilización, por ejemplo, del teléfono móvil ante una situación adversa para su empleo (de Salvador y Martínez, 2015 a). Sus estrategias son una clara puesta en práctica del significado en contexto, es decir, de la perspectiva pragmática en la atribución de significados a determinados objetos. Así, en nuestro caso, el teléfono móvil, por ejemplo, se convierte fundamentalmente en linterna, pero también en reloj, en despertador, en cámara fotográfica, en agenda o en un dispositivo donde almacenar y desde el que escuchar música.

*“Aquí no hay, no tenemos cobertura. Tuve celular, utilizamos cuando salimos para abajo, porque aquí no hay línea. De Orquídeas para abajo sí que utilizamos. Aquí guardamos. Para música sí que ocupamos y para linterna”* (Entrevistado 30, shuar, 40 años).

*“en la Amazonía todavía se sufre a que haya buenas señales telefónicas, entonces, casi siempre yo me olvido, trato de olvidarme de todo esto cuando voy a lugares donde no hay señal, simplemente es divertirme con la música, haciendo fotografías, poniéndome a jugar en el dispositivo, a veces lo dejo prestado ahí y yo solamente me voy de viaje una semana, pero sí regreso así sufriendo con esas ganas de conocer qué ha pasado en mi ausencia, realmente es como que ha dormido una semana y ese impacto social digamos tecnológica que a uno le converge, diríamos, a estar conectado a estos medios”* (Entrevistado 11, shuar, 28 años).

*“Aquí no hay señal, cuando se sale para abajo ahí ocupamos eso. Aquí solo para música, para fotos, en eso ocupamos”* (Entrevistada 28, shuar, 29 años).

*“Si (el celular) me sirve para escuchar música, ver el calendario mismo, algunas que se guarda, algunas notas en la agenda, sirve como de linterna, a veces se va la luz, nos sirve sin cobertura, sí”* (Entrevistado 13, kichwa, 35 años).

*“Mi primer celular, es el Nokia 1100, sí, que más se utilizaba como linterna, más que para otras cosas, como reloj como despertador”* (Entrevistado 1, kichwa, 26 años).

Sus palabras recogen cómo, a pesar de las dificultades de usar el teléfono móvil en su sentido más primario (esto es, como medio de comunicación oral o escrita), en lugares sin cobertura o con “cobertura intermitente” (derivada de los constantes cortes de electricidad que sufren), los citados objetos tecnológicos adquieren novedosos significados. Significados que tan sólo son comprendidos desde la traducción como negociación y desde el uso, esto es, desde el propio contexto. Es decir, recurriendo a la enciclopedia y no desde un diccionario que rígidamente asignaría el significado, por ejemplo, de un teléfono móvil como dispositivo para fundamentalmente llamar/recibir comunicación.

Siguiendo el discurso de los protagonistas y a partir de nuestra propia experiencia en las citadas comunidades indígenas, hemos podido constatar cómo el teléfono móvil es, principalmente, una linterna o un medio para poder intercambiar datos mediante la comunicación bluetooth. Dos acepciones, junto a la de instrumento para medir el tiempo o para dar aviso, que tan sólo desde el contexto cobran su significado. De modo que, fuera de las clasificaciones estáticas, las traducciones

enciclopédicas, como traducciones contextualizadas, permiten, desde el diálogo, estudiar la recepción, en este caso, de objetos a priori ajenos a la cultura de llegada. Así, este segundo nivel de traducción presenta una doble lógica entre el extrañamiento (de la mano de un dispositivo, el teléfono móvil, no pensado ni diseñado para el contexto amazónico) y la familiaridad (los usos del dispositivo llevados a cabo por ellos: como aparato para dar luz, para medir tiempo, para sacar fotografías o para escuchar y almacenar música), al tiempo que muestra las resistencias derivadas, a la que toda traducción como negociación nos aboca. La relación entre los diferentes universos culturales y sociales shuar/kichwa, en situaciones comunicativas concretas con la tecnología, fuerza una actitud dialógica constante de sus miembros. La concreta relación con las tecnologías digitales será lo que nos permita adentrarnos en el tercer, y último, nivel de traducción aquí propuesto, esto es, la traducción intersemiótica en el escenario de comunicación online.

#### **4. La traducción intersemiótica: resistencia online**

La trasmutación, en la terminología de Jakobson (1981), o la traducción intersemiótica, entendida como una transferencia entre sistemas semióticos, nos conduce, en el marco de nuestro proyecto, a contemplar, por último, cómo las lenguas ancestrales (tanto la shuar-chicham como la kichwa) se miden ante nuevas posibilidades expresivas. Entendida la traducción intersemiótica como “aquella por la que se traduce un texto escrito en un texto visual (de libro a película, de libro a cómic, etcétera)” (Eco, 2008 a: 270), nuestro objetivo será atender el caso particular de traducción a un texto electrónico online. Esto es, reparar en las prácticas intersemióticas de los indígenas al traducir de su sistema semiótico a otro sistema, el signico digital.

Si, como expresa el semiólogo estonio Peeter Torop “puede decirse que la cultura es un proceso permanente de traducción intersemiótica” (Torop, 2002: 24), las actuales manifestaciones culturales online de los shuar y kichwa saraguro responden por tanto a dicho dinamismo. De hecho, la adaptación al hábitat digital de los indígenas amazónicos del Sur de Ecuador viene marcada por el cambio del medio y su consiguiente mudanza de uno tradicional a uno contemporáneo. El resultado supone así un tránsito desde un código oral, propio de la tradición indígena, a un código electrónico, propio de la modernidad online. Este tránsito, que podría reforzar y aproximarnos a tesis como la de la “oralización secundaria” de Walter J. Ong (1993), permite asimismo poner de manifiesto el movimiento inherente de sus culturas y, por ende, sus infinitas posibilidades de traducción. Posibilidades que, como hemos dicho, desde la traducción entendida como una negociación, soporta pérdidas y aporta ganancias, en tanto esconde también resistencias. Así, en su migración digital, los habitantes de la selva ecuatoriana destacan el proceso semiótico de traducción al que se ven abocados desde sus ventajas, sin que ello les impida ver las dificultades. De este modo, expresan lo que conlleva su acción de traducción intersemiótica en el traspaso a texto electrónico digital:

*“Nosotros (se refiere a una empresa de tecnología shuar) estamos haciendo prototipos, pero son prueba, aún no se han adaptado como una interface para un equipo determinado, no se ha hecho. Todo se basa en la cuestión de*

*recursos. Se está con la idea de querer ampliar, planificar algún desarrollo de software exclusivamente orientado para un uso, en mundo virtual, traductor virtual, hablando de Microsoft que podría ser exclusivamente en lengua shuar. Porque, hoy en día, el Gobierno está trabajando mucho en la cuestión del Buen Vivir todas las políticas, pero el material no es acorde a la realidad” (Entrevistado 10, shuar, 33 años)*

*“Si se tiene a veces dificultad para escribirlo, porque para mí es más fácil, son diecisiete vocales, no utilizamos todas las letras del teclado y se le escribe un poquito más rápido incluso dos palabras definen en una sola, entonces, así es interesante. Yo he conversado mucho con mis tíos, primos, hermanos, solamente en shuar y he tenido la oportunidad de que en los dispositivos hay una manera de manejarlo fácilmente, creo que es cuestión de práctica y de ir acostumbrándonos, es un poco más fácil los dispositivos más grandes como tablets y laptops. Entonces creo que lo que se requiere aquí es, no sé, que haya una buena herramienta que pueda ayudar, unos emoticones. Rescatar la cultura que sería interesante (...) Por ejemplo, si no hay la palabra sustituta a veces se le agrega como una vocal allí para que se le pueda entender, entonces eso le hace más larga a la palabra” (Entrevistado 11, shuar, 28 años)*

*“Escribimos, como digo, errando esa ortografía, pero como ya nos entendemos, que nos estamos escribiendo en nuestro idioma, lo entienden rápidamente. No tenemos mucho problema en eso (...) A veces cuando el castellano no se puede traducir palabras directamente, eso sí a veces dejamos en paréntesis o escribimos directamente en castellano, para no enredarnos mucho” (Entrevistado 12, shuar, 35 años)*

*“Por teléfono sólo escribo en castellano porque ahí no me entendería el otro. Es diferente el teclado, hay letras que no entrarían. Son dieciséis vocales más once. Algunas no hay en el teclado. Para hablar sí, en shuar directamente” (Entrevistado 26, shuar, 27 años)*

*“Si es que encuentra con una que sepa el kichwa, por Internet puede hablar tranquilamente, puede hablar kichwa pero si que es voy a encontrar con un amigo que no sepa kichwa, yo no puedo meter el kichwa” (Entrevistado 11, kichwa, 70 años).*

*“En el celular no porque no hay como escribir. No es como lo escribimos nosotros en español, son de otras maneras. Es más difícil escribir kichwa en el teclado. A veces son otras palabras y los amigos no saben contestar cuando mandas mensajes en kichwa” (Entrevistada 8, kichwa, 16 años).*

*“En broma decía un amigo, esta computadora ha sabido escribir en shuar. Creo que los shuar tenemos esa capacidad de adaptarnos fácilmente a los cambios y hacer uso positivo de herramientas” (Entrevistado 2, shuar, 39 años).*

De sus palabras es posible apreciar cómo la traducción de lo oral a lo digital (tanto llevada a cabo en dispositivos móviles, como tabletas o computadoras) es un desafío con obstáculos que, por otra parte, pueden ser salvados. Los traductores de la selva conciben el proceso semiótico de la traslación o traducción tecnológica y online como algo necesario, de ahí que uno de los protagonistas centre su reclamación, como hemos visto, en la necesaria inversión pública al respecto (acorde con la demanda de políticas de educación, mencionada en el primer nivel de traducción aquí expuesto), al mismo tiempo que varios señalan sus estrategias de adaptación al medio tecnológico. Estrategias que nuevamente vienen motivadas por una necesaria negociación y que se desarrollan, fundamentalmente,

debido a los hándicaps concretos (de Salvador y Martínez, 2015 a), al no disponer, por ejemplo, de dispositivos, teclados o interfaces (como un código Qwerty apropiado a las grafías shuar-chicham o kichwa) que permitan una transcripción, es decir, una codificación como traducción estricta, entre su código lingüístico y el código tecnológico. A pesar de ello, los traductores de la selva se concentran en destacar cómo dichas prácticas intersemióticas son posibles, recurriendo, tal y como lo expresan los protagonistas, a estrategias semióticas como la reducción de grafías o a la recodificación en signos visuales, como el señalado caso de los emoticonos. Conscientes de tener que entrar en el juego de las negociaciones para poder traducir su estar digital y conocedores de la mutación en el plano de la expresión, concentran sus esfuerzos en trasladar su propio contenido al sistema semiótico online. Sus estrategias puestas en dicho juego, así como su percepción ante la actual situación de imperialismo digital, podrían resumirse con las siguientes palabras de uno de nuestros entrevistados, quien expresa: “Bueno, en la tecnología, nosotros como la etnia que pertenecemos, entonces más bien en ese tema nos facilita para que a nivel del mundo, nos conozcan” (Entrevistado 6, shuar, 38 años). Es decir, en este tercer nivel de traducción, su labor intersemiótica puede leerse en clave de resistencia desde la necesidad de que sean ellos mismos los sujetos protagonistas de la negociación de sentido. Dicho de otra manera, que sean ellos mismos los que trasladen sus voces, su contenido, al escenario global electrónico, en un ejercicio de negociación de sentido que podría interpretarse como de resistencia online, al “darse a conocer” escribiendo desde su propio contexto amazónico y desde sus lenguas ancestrales. Esto es, en la búsqueda de la supervivencia de su tradición ancestral, el contexto digital se revela para ellos como un escenario donde hablar e interactuar en primera persona.

La migración hacia lo tecnológico de los indígenas amazónicos ecuatorianos, su actividad intersemiótica presenta, en última instancia, cómo “la traducción y la transformación de los significados muestran que la cultura, como sistema dinámico, se encuentra permanentemente en estado de traducción total” (Torop, 2002: 7). La acción de los traductores de shuar-chicham y de kichwa llevada a cabo en el mundo digital señala, de nuevo, su dinamismo cultural, a la vez que evidencia cómo la estructura de la negociación está sujeta a diferentes resistencias asociadas. O, en otro orden de ideas, la negociación a la que les fuerza sus prácticas intersemióticas se traduce en un ejemplo de acción de resistencia online.

## **5. A modo de conclusión: la traducción como negociación y resistencia**

Toda negociación, como es sabido, supone, en parte, un ganar-perder, lo que implica que la traducción como negociación tampoco se libre del juego de las ganancias y las pérdidas. De sus voces en primera persona es posible rescatar sus experiencias de negociación interlingüísticas, enciclopédicas e intersemióticas y sus derivadas resistencias, tanto positivas como negativas, respectivamente, idiomáticas, contextuales y tecnológicas. De modo que las distintas estrategias semióticas involucradas en la actual vida cotidiana de los shuar y de los kichwas saraguro de la Amazonía sur ecuatoriana, tienen como corolarios la comprensión de la experiencia de la traducción entendida como:

i) una necesidad de negociación y respeto a las lenguas ancestrales en contextos de traducción pluricódigos que puede derivar en un primer nivel de resistencia. Este primer nivel procede del necesario paso de un texto fuente (castellano, shuar-chicham, kichwa) a otro texto receptor (castellano, shuar-chicham, kichwa). Dicho nivel nos condujo, por una parte, a atender las oportunidades derivadas del ser sujetos activos en la traducción (son los sujetos indígenas los que regulan a través de su lengua la entrada a sus propias comunidades) y, por otra parte, a reparar en los problemas actuales provenientes del ser traducidos (asimilados por una lengua castellana imperante, desde el plano jurídico-formal, recogido así en la Constitución ecuatoriana, y desde el plano real, traducido en una pérdida de hablantes de lenguas ancestrales, y de la falta de efectividad de políticas educativas que frenen tales pérdidas y ofrezcan una solución).

ii) una necesidad de negociación que fuerza una actitud dialógica. La única que, desde la comprensión enciclopédica, permite vislumbrar el significado en uso. En este nivel pragmático, la traducción enciclopédica pone el foco de atención en el contexto. Apelar a dicho contexto, tal y como hemos visto, permite comprender nuevos significados asociados a su propia realidad sociocultural. Tal es el caso de la traducción de los teléfonos móviles, donde tales dispositivos, según las propias palabras de los protagonistas y de nuestra experiencia en las comunidades, adquieren diferentes contenidos semánticos. Así más que como dispositivo electrónicos para hacer-recibir llamadas, el móvil, debido al contexto, se convierte más bien en un aparato para proyectar luz, en un instrumento para medir el tiempo y dar aviso o, incluso, en un dispositivo para almacenar y reproducir música. Lejos, por tanto, de las designaciones rígidas propias de los diccionarios, tan sólo desde una traducción enciclopédica es posible interpretar las acepciones dadas. Acepciones derivadas de su propio contexto de resistencia (fundamentalmente, como los propios protagonistas expresaron, por problemas de electricidad y de cobertura).

iii) y, por último, una necesidad de negociación que, en el actual contexto de las tecnologías digitales, conduce a las comunidades indígenas shuar y kichwa saraguro amazónicas a una búsqueda de supervivencia de una tradición que pasa por no perder el contenido, aunque cambien los signos en el plano de la expresión. La transmutación de lo oral a lo digital pasa entonces por negociar el sentido. Las barreras tecnológicas, derivadas del cambio de medio de comunicación (principalmente obstáculos de transcripción por falta de grafías en los teclados de los dispositivos), son derribadas con prácticas de traducción que salvan su estar online. Así, este último nivel nos llevó a apreciar su estar digital como un modo de resistencia que, tal y como expresaba uno de sus protagonistas, les permite “darse a conocer” a través de sus propias voces en un escenario global.

Con todo, los tres niveles de traducción -interlingüístico, enciclopédico e intersemiótico- aquí expuestos presentan una estructura de negociación que esconde resistencias. La principal se podría resumir como la búsqueda por ser ellos mismos los sujetos traductores y no ser, por el contrario, traducidos por otros. O lo que es lo mismo, la posibilidad de escoger sin ser escogidos, es lo que, en último término, ponen de manifiesto las experiencias de traducción de los indígenas amazónicos ecuatorianos. Experiencias de una negociación atravesada por múltiples resistencias lingüísticas, contextuales y tecnológicas.

## Referencias bibliográficas

Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial N. 449, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008. Disponible en [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf) (Última consulta: 19/09/2017).

De Salvador, Saleta y Martínez, Yolanda (2015 a). “Nomadism and Intermittent Ubiquity in ‘Off the Grid’ Shuar People”. *Communication & Society* 28 (4): 87-105. Disponible en: [http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art\\_id=549](http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art_id=549) (Última consulta: 19/09/2017).

De Salvador, Saleta y Martínez, Yolanda (2015 b). “Apropiaciones comunitarias en los indígenas shuar”. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo* 1: 41-49. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/2178> (Última consulta: 19/09/2017).

De Salvador, Saleta y Martínez, Yolanda (2017). “Apuntes para una historia comunicativa de los Kichwa-Saraguro: de la kipa al teléfono móvil”. *Revista Andaluza de Antropología* 13. Disponible en <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n13/saleta.pdf>

Eco, Umberto (1990). *Semiótica y Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, Umberto (2008 a). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, Umberto (2008 b). “La semiótica del Tercer Milenio y los encuentros entre culturas”. *deSignis* 12: 121-127. Disponible en <http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/12.pdf> (Última consulta: 19/09/2017).

Hymes, Dell Hathaway (1996). “Acerca de la competencia comunicativa”. *Forma y Función* 9: 13-37.

Jakobson, Roman (1981). “En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción” en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Juncosa, Jose E. (2005). *Etnografía de la comunicación verbal shuar, Abya-yala: Quito*.

Martínez, Yolanda y de Salvador, Saleta (2015), “Objetos nómadas digitales: caso de estudio las comunidades shuar ecuatorianas”, *Comunicação, mídia e consumo*, 12, (33): 73-91. Disponible en: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/889> (Última consulta: 19/09/2017).

Ong, Walter J. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Saville, Muriel (2015). *Etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo.

Torop, Peeter (1995). “Semiótica de la traducción, traducción de la semiótica”. *Signa* 4: 37-44. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola->

de-semiotica--14/html/dcd92bb4-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\_19.html (Última consulta: 19/09/2017)

Torop, Peeter (2002). “Intersemiosis y traducción intersemiótica”. Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas 25: 1-30.



## **PARTE II.**

# **Reflexionando sobre las posibilidades de transformación social a partir de proyectos de investigación y de cooperación**

---



## Misiones, proyectos científicos, cooperación al desarrollo y turismo en una comunidad de la Costa del Ecuador: una reflexión antropológica<sup>39</sup>

**Montserrat Ventura i Oller**

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

**Resumen:** La antropología ha emergido de Occidente acompañando el proceso de colonización. Su espíritu crítico y su conocimiento de la realidad de base, gracias a la experiencia etnográfica que la sustenta, la han dotado de una suerte de esquizofrenia: su objetivo es explicar realidades locales diversas con un paradigma universalizador surgido en occidente, el científico. Como estrategia ha recurrido, al igual que el resto de disciplinas científicas, a la categorización de las sociedades a comprender. El recurso a la etnografía y la historia por la antropología nos ha permitido, por un lado, saber que los pueblos indígenas también han vivido sus transformaciones, ya en tiempos previos a la colonización; que la colonización ha transformado de maneras distintas las sociedades indígenas, de forma que el paradigma de la aculturación ya no es suficiente para comprenderlas; y, finalmente, que el devenir indígena sigue muchas veces su curso a pesar de nuestra ceguera categorial. El texto se presenta como una reflexión en torno a políticas misionales, científicas, de cooperación al desarrollo y turismo a partir de experiencias concretas en una comunidad indígena con la que la autora lleva trabajando desde el año 1991. Se trata del grupo indígena tsachila, unas 2.800 personas repartidas en siete comunas en la provincia de Santo Domingo de los Tsachila, en el occidente de los Andes, una región encuadrada en la gran área ecuatoriana denominada Costa. El texto considera estos proyectos desde la perspectiva de su impacto social e ideológico, como una de las formas de interacción global entre sociedades desiguales, y como una de las vías de redefinición del devenir de sociedades que han logrado, por décadas o por siglos, hacer convivir lógicas diversas.

**Palabras clave:** proyectos científicos; cooperación; turismo; misiones religiosas; tsachila; comunicación indígena

---

<sup>39</sup> Mi agradecimiento, como siempre, a todos los hombres y las mujeres tsachila que han colaborado con su ayuda en esta investigación, así como al pastor Abdón Villarreal y los miembros de la Fundación Yanapuma en Quito, Sto. Domingo y Bua. Mi agradecimiento también al programa Becas de investigación para y sobre el desarrollo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) por su apoyo en esta misión, así como al proyecto HUMANT (HAR2013-40445-P). Agradezco asimismo a Amparo Huertas, directora de l'Institut de la Comunicació de la UAB, por dar cabida a la mirada antropológica en la comprensión de las formas de comunicación indígenas durante el "Workshop Interdisciplinar sobre comunidades indígenas: apuntes metodológicos" (15-16 septiembre 2016) donde se discutió una versión preliminar de este texto.

## 1. Introducción

La antropología ha emergido de Occidente acompañando el proceso de colonización. Su espíritu crítico y su conocimiento de la realidad de base, gracias a la experiencia etnográfica que la sustenta, la han dotado de una suerte de esquizofrenia: su objetivo es explicar realidades locales diversas con un paradigma universalizador surgido en occidente, el científico. Como estrategia ha recurrido, al igual que el resto de disciplinas científicas, a la categorización de las sociedades a comprender. Como consecuencia, en primer lugar, las poblaciones no encapsulables, como las mestizas o criollas, han saltado de los objetivos centrales de la antropología, que ha centrado sus esfuerzos en comprender a las poblaciones indígenas. En segundo lugar, las poblaciones indígenas han sido comprendidas de forma ahistórica y esencialista, es decir, se han caracterizado como un conjunto de elementos diacríticos inmutables destinados a explicar sociedades puras. Y, en tercer lugar, el análisis de los pueblos estudiados se ha realizado partiendo de categorías occidentales.

Pero hace algunas décadas la antropología ha redescubierto la historia, lo que nos ha permitido, por un lado, saber que los pueblos indígenas también han vivido sus transformaciones, ya en tiempos previos a la colonización; por otro lado, que la colonización ha transformado de maneras distintas las sociedades indígenas, de forma que el paradigma de la aculturación ya no es suficiente para comprenderlas; y, finalmente, que la realidad, más dura que las ideas, nos ha mostrado que el devenir indígena sigue muchas veces su curso a pesar de nuestra ceguera categorial.

Hace algunos siglos que la religión y las formas europeas de organización se imponen, inmiscuyen, se aceptan o rechazan en las sociedades indígenas de América. Actualmente, estas formas de colonización del imaginario perviven y, en este sentido, observamos tres vías de permanente penetración del pensamiento y la moralidad occidental, que nos permiten seguir reflexionando sobre la interacción de lógicas y sus dinámicas: las religiones, la cooperación al desarrollo (y el turismo), y los proyectos científicos. Son formas diversas de contacto que a veces tienen como resultado proyectos de patrimonialización y que son consideradas, aceptadas o no, de maneras distintas por las sociedades receptoras.

El texto se presenta como una reflexión en torno a políticas misionales, científicas, de cooperación al desarrollo y turismo a partir de experiencias concretas en una comunidad indígena con la que la autora lleva trabajando desde el año 1991. Se trata del grupo indígena tsachila, unas 2800 personas repartidas en siete comunas en la provincia de Santo Domingo de los Tsachila, en el occidente de los Andes, una región encuadrada en la gran área ecuatoriana denominada Costa.

El texto considera estos proyectos desde la perspectiva de su impacto social e ideológico, como una de las formas de interacción global entre sociedades desiguales, y como una de las vías de redefinición del devenir de sociedades que han logrado, por décadas o por siglos, hacer convivir lógicas diversas. Se inspira en aportaciones previas a la crítica a la cooperación en el país (Bretón y Palenzuela, 2016) y en estudios sobre ontologías y sus intersecciones (Descola, 2005; Vilaça, 2000 y 2016), y subraya el problema del diálogo y la comunicación intercultural.

El trabajo de campo para esta revisión se desarrolló en noviembre de 2016 en las comunidades tsachila de Cóngoma, con visitas a Naranjos, Chigüilpe y Bua. La red de relaciones estaba previamente establecida y mantenida después de casi 25 años de contacto, y esta vez se añadió la comuna de Bua, en la que trabaja Yanapuma desde el año 2007, una Fundación con sede en Ecuador y Escocia, con distintos proyectos de recuperación de bosque primario, de huertos familiares, de autosuficiencia en potenciales agrícolas y reforzamiento de actividades dedicadas a la promoción cultural con acogimiento turístico y estancias de cooperantes y científicos. Algunos de estos proyectos también los ha implementado en otras comunas, y nosotros incluimos las de Bua y Naranjos en nuestra prospección.

Durante esta estancia recogimos las voces en conversaciones informales de mujeres y hombres tsachila que habían colaborado directa o indirectamente en proyectos lingüísticos, de recuperación cultural, turísticos, y de desarrollo comunitario, desde el voluntariado, la organización política, las iglesias o como profesionales, así como voces y opiniones de personas no vinculadas directamente con estas acciones, para captar su visión en torno a estos proyectos y sus transformaciones. Además de observación participante y numerosas conversaciones informales, realizamos diez entrevistas en profundidad y un grupo focal. Tomamos como objeto de análisis (a) dos proyectos misioneros evangélicos (y en menor medida uno católico, que ya había sido abordado en anteriores trabajos de campo), (b) un proyecto histórico de Lenguas vernáculas del Banco Central del Ecuador, (c) el proyecto lingüístico (documentación y elaboración de un diccionario digital) desarrollado por un grupo de investigadores locales – Pikitsa- en asociación con un proyecto lingüístico internacional de largo alcance sobre educación bilingüe, (d) tres proyectos turístico-culturales y (e) diversos proyectos de cooperación llevados a cabo por la Fundación Yanapuma en Naranjos y Bua. También tuvimos ocasión de entrevistarnos con el exgobernador tsachila y actual presidente de la comuna de Cóngoma. En cuanto a agentes externos, entrevistamos al director general de la Fundación Yanapuma en Quito, a la representante de los proyectos en Santo Domingo (que incluyen también proyectos con comunidades no tsachila), a una investigadora en lingüística que ha coordinado por dos décadas el proyecto lingüístico llevado a cabo localmente por el grupo Pikitsa, y a un misionero evangélico que ha trabajado desde los años cincuenta con las poblaciones tsachila.

## **2. Las primeras intervenciones occidentales en la sociedad tsachila**

Una breve presentación de mi experiencia. Empecé a trabajar con el grupo indígena tsachila del Ecuador en el año 1991. Una sociedad que hasta aquel momento no había sido objeto especial de atención por parte del Estado ni de las organizaciones no gubernamentales. La misión católica, desde la ciudad, a través de las hermanas lauritas, se encargaba de la educación bilingüe y, excepto en la comuna de Chigüilpe y en Bua, no había iglesias ni curas católicos. En los años cincuenta y sesenta en la comuna de Cóngoma había estado presente la misión evangelista del Instituto Lingüístico de Verano, entonces ya expulsados de los países andinos, pero aún presentes en la memoria colectiva. Ellos habían traducido la Biblia al tsafiki, su lengua, y habían producido algunos manuales poco

útiles<sup>40</sup>, pero en los que algunos jóvenes habían colaborado. La esposa del misionero lingüista era enfermera y les curaba sin coste, además de haber llevado la electricidad a la comuna de Cóngoma. Es decir algunos aprendieron a leer y escribir en su lengua, otros pudieron curarse, la comuna obtuvo la electricidad y esto era importante para ellos. En general, estaban agradecidos. El chamán más poderoso de Cóngoma se había convertido y había abandonado las prácticas curativas con los espíritus, limitándose ahora a la fitoterapia. Aunque otros chamanes se mantuvieron fieles a la tradición y siguen curando con su conocimiento.

En aquel momento no habían experimentado ningún programa de cooperación, excepto las ayudas puntuales de la iglesia católica –mediadas por “el Sr. Obispo”- y de los evangelistas, así como otro intento frustrado, fruto de una relación personal de una fisioterapeuta, promotora de una fundación benévola, con sede en Quito, interesada por el deporte. Montar equipos de vóley, el deporte nacional ecuatoriano, en las comunas ofrecería un espíritu comunitario positivo, incluido un equipo de mujeres. A ella le debo mi primer nexo con la comunidad, a través del contacto con un médico de familia de Santo Domingo, integrante de una familia muy católica<sup>41</sup>. En aquella comuna se llegaron a organizar equipos de vóley de mujeres y se preparó algún proyecto que, según mi conocimiento, nunca llegó a término. Destaco de aquella participación un día en que una delegación de quiteños próximos a la fundación programaron una visita a la comunidad y previnieron a su contacto tsachila –por aquél entonces ya era mi anfitrión-, que organizara una fiesta de bienvenida. Siguiendo con rigor las normas de hospitalidad, éste contrató un disco móvil, el medio entonces más usual de organizar un buen baile a la mestiza. Los quiteños se vieron sumamente defraudados: esperaban tradición, tsachila vestidos con el atuendo étnico, pintados, y tocando la marimba, su instrumento tradicional. Fue el primero de una serie de malentendidos a los que asistí, de aquella u otra organización, ONG, o institución política, religiosa o académica. Los tsachila debían seguir contando para su precario bienestar con la ayuda paternalista que la iglesia les proporcionaba a través del Obispo. El Estado estaba lejos, muy lejos.

El turismo nacional no se había desarrollado y el interés internacional por las sociedades indígenas era continuidad del exotismo que había movido a exploradores y científicos occidentales ya en el siglo XIX, fascinados por las altas civilizaciones andinas o por el salvaje amazónico (Taylor 1984). Santo Domingo podía ser una alternativa sencilla, barata y más cercana, pero, a falta de referentes reales, la ciudad se afanaba a patrimonializar algunos atributos colorados –como todavía se denominaban entonces a los tsachila-, materializados en logos de hoteles o peluquerías, y la figura infantilizada del indio colorado llenaba plazas y carteles publicitarios de bancos o campañas contra la pobreza. Esto ocurría lejos de la población tsachila, resguardada en sus comunidades, cada vez con menos atractivos étnicos para los turistas: un bosque tropical degradado, sin artesanía comercializable y una imagen externa limitada a la falda femenina y al color rojo de los cabellos de algunos hombres; incluso la música tradicional ya se reducía al son de la marimba, más identificable con culturas afroamericanas

---

<sup>40</sup> Manuales en tsafiki como *Las costumbres de los antiguos israelitas* o *animalila*, una guía de animales del mundo; también había otros manuales que hubieran sido útiles si la población “supiera” (en el sentido ecuatoriano de estar acostumbrado a) leer, como manuales de salud.

<sup>41</sup> Agradezco la confianza y atención de Antonia Kakabadze (Quito) y los Doctores Leonardo y Marcia Oviedo (Santo Domingo de los Tsachila), fundamentales como puntos de arranque de esta investigación.

que indígenas a ojos occidentales. Había, sí, un museo en Chigüilpe, la comuna más cercana al centro poblado, al que acudían algunos grupos escasos de turistas y escuelas, con objetos confeccionados para la exposición; e intentos incipientes de construir “cabañas para turistas”, por aquel entonces todavía no culminados, mientras los tour operadores emergían en Quito con destino a los mercados andinos “auténticos” y la “inexplorada” selva amazónica.

Sin embargo, una corriente oficial impelía a los tsachila a vivir del turismo, como si la residualidad folklórica fuera su única razón de ser: los Estatutos de la Tribu de los Indios Colorados del año 1971 señalaban explícitamente que son considerados miembros de la Tribu “los hijos de padres de raza Colorada, aceptados como miembros de la comuna de su residencia que hubieren contraído matrimonio con personas de la misma raza, determinándose irrevocablemente que quien no acate esta disposición será expulsado definitivamente de la Tribu de indios colorados, por cuanto es un imperativo el mantener la pureza de la raza y por tanto su autenticidad y permanencia en América” (Art.5c, Cap.III), todo ello con distintas finalidades, de las cuales vale la pena resaltar las siguientes: “Buscar los medios adecuados que faciliten el libre acceso de los turistas a los distintos lugares en donde se hallan asentadas las comunidades indígenas, e intensificar el turismo en la zona” y “fomentar y promover presentaciones artísticas de los miembros de la Tribu, en ambiente nacional, fomentando el folklore de la Tribu y contribuyendo al atractivo turístico nacional” (Art.40f y j, Cap.II), entre otras.

La ciencia sólo había producido algunos informes antropológicos hasta mediados del siglo XX, fruto de breves estancias en la región de algunos clásicos como Rivet en 1906, Kartsen en 1924, Von Hagen en los años 30, Costales en los 50. De forma incisiva, había entrado a través de los estudios lingüísticos. Por un lado, el mencionado Instituto Lingüístico de Verano, organización evangelista cuyos pastores formados en el estudio de la lengua tenían por misión transformar las sociedades indígenas desde su seno. Instalados en las comunidades y formando a jóvenes en la traducción de la Biblia a sus lenguas vernáculas, este Instituto había unido a un grupo de colaboradores bajo su manto, y ya disponían de diccionario, gramática y algunos cuadernos de primeros auxilios, así como sobre costumbres de los antiguos israelitas publicados en tsafiki. Por otro lado, el Banco Central del Ecuador había dedicado un Departamento, a través del programa de lenguas vernáculas, a la recopilación de algunas tradiciones y la traducción de mitos al castellano, con la ayuda de algunos de estos mismos jóvenes, en este caso remunerados. A los distintos criterios de transcripción de la lengua que proporcionaba la Educación Bilingüe de las misioneras católicas lauritas, los misioneros evangelistas del Instituto Lingüístico de Verano y los del Banco Central del Ecuador, se unían tres ideologías, y tres formas de entender la relación con los pueblos indígenas en principio contrapuestas: la católica, la evangélica y la científica, aunque en los tres casos la percepción de los supuestos beneficiarios de aquellos agentes externos no variaba mucho: gringos susceptibles de actuar para mejorar su terrible precariedad, a cambio de algunas prerrogativas más o menos compatibles con sus hábitos.

Con mi llegada a Cóngoma no cambiaron mucho las cosas. Los años noventa vivieron el boom del denominado projectismo, bien definido por Victor Bretón en su análisis de las políticas de desarrollo en Ecuador (Breton y Palenzuela, 2016). De las y los antropólogos se esperaba que llegaran a las

comunidades indígenas con un proyecto bajo el brazo, el retorno de la excelente recepción de que éramos objeto. Los tsachila, y lo entendí bien después, no disponían de ningún proyecto de cooperación en un momento en que cada comunidad indígena, de los Andes y la Amazonía, contaba con alguno, ya fuera de salud, educación, conservación o los denominados proyectos de desarrollo integral y/o sostenible, o “sustentable” en la jerga contaminada de anglicismos y tecnicismos de los organismos internacionales, con el Banco Mundial en la cabeza. La razón la expliqué en un texto de 1996: se instauró la necesidad, cautiva de una proyección ideológica occidental, de que los proyectos de cooperación tuvieran como beneficiaria toda la comunidad. A las comunidades indígenas se les suponía un espíritu comunitario idealizado en las comunidades andinas y muy lejos del sistema organizativo de los pueblos indígenas de las tierras bajas, del que los tsachila eran partícipes. Hábitat disperso, organización, intercambio y reciprocidad basados en la familia extensa, el sistema político de la comunidad era una adaptación a la legislación ecuatoriana del año 1937 pero lejos de su lógica social. Si no existía contraparte comunitaria, no existían proyectos de desarrollo. Los tsachila entonces no tenían proyectos. Busqué bajo las piedras y sin éxito un proyecto con el que agradecer la hospitalidad tsachila. No tenían una contraparte fuerte, me decían los eventuales socios. No había tampoco grupos de mujeres organizados para implementar otro de los flamantes requisitos de las convocatorias, a saber, la perspectiva de género. Ésta hubiera quedado cubierta, según los organismos benefactores, con algún taller para mujeres. Ni siquiera esto era posible. No había una organización de mujeres. Este grupo no era financiable según los requerimientos ideológicos de los organismos financiadores.

Han pasado más de veinticinco años. Entretanto ha habido algunas intervenciones, gubernamentales, no gubernamentales, nacionales o internacionales, religiosas y científicas, y muy levemente políticas. En todas ellas podemos observar cruces de ideas, significados encontrados en los mismos objetos y términos; e impactos diversos que nos indican resultados parecidos.

### **3. La misión evangélica: religión, lenguas y otras novedades**

En la década de los cuarenta del siglo XX, algunos tsachila trabajaban en el recinto de San Miguel para el Sr. España, propietario de una gran extensión de bosque, en la recogida del caucho y del cacao que en tiempos de la segunda gran guerra se exportaba bien. Su hijo, Macario España, criado con ellos, era bilingüe. Y allí se instalaron los primeros misioneros evangelistas de Estados Unidos. Por otro lado, Abdón Villarreal, hijo de colombiano, residía con su familia en el km. 5,5 de la vía a Quevedo, cerca de asentamientos tsachila; en su casa solían acoger algunos tsachila que iban a vender alguna mercancía a Santo Domingo, y así empezó a interesarse por el tsafiki. Aspirante a seminarista católico, se convirtió al evangelismo después de un sueño y poco después conoció a Dorin, misionera británica, quien sería su esposa por cincuenta años. Se casaron en 1954 y se trasladaron a Bua, gracias a la acogida de Julio Aguavil, chaman. Según nos cuenta Abdón Villarreal, Julio nunca dejó de curar con los espíritus, pero ellos le ayudaron con medicinas cuando su hígado empezó a flaquear. En Bua, el matrimonio aprendió a hablar y gracias a los conocimientos de enfermería de la esposa y de veterinaria de él, pudieron ayudar a algunos tsachila. Cazaron, y con hacha y machete, según nos

cuenta, iniciaron intrépidamente una vida cuasi indígena que tenía por misión servir más que convertir. A su casa llegaban para el culto algunos tsachila, y bastantes más a comprar algunos enseres de primera necesidad que ellos vendían. Se mantuvieron en Bua hasta el año 1966. Todos los tsachila que pasaron en alguna ocasión por su casa o su culto conservan de ellos una buena impresión.

Alfonso Aguavil, hijo del finado Julio, relata en *Yo me acuerdo sus memorias*, publicadas bajo la égida de Yanapuma en 2014<sup>42</sup>. Se trata de una historia cronológica muy poco habitual en las formas de relatar tradicionales, pero su información nos es muy útil para comprender la percepción local de los agentes externos:

“La familia Villarreal vivió muchísimo tiempo en Bua. Dorin y Abdón Villarreal lucharon, sufrieron también por sus propios esfuerzos, nos dejaron conocimientos también, ellos también aprendieron mucho de cómo vivían los Tsa’chila. Esta familia, especialmente a mí me dejó mucho, Dorin fue mi segunda madre, aprendí mucho. Por eso que para mí no es difícil ahora que tengamos visitas de muchos extranjeros. Yo me acuerdo, en este tiempo, nadie tomaba agua hervida. Fuimos la primera familia pues. Hemos aprendido desde este tiempo a tomar agua hervida por muchas razones que todos sabemos ahora. Otra cosa que me ha dejado esa familia Villarreal: respetar a los demás. Hablando de respeto pues, ellos me han enseñado a respetar, hablando un poquito de puntualidad también porque en este tiempo ya hablaban de puntualidad. [...] Y mala suerte de nosotros que no aprendimos inglés en este tiempo. Pero la familia Villarreal siempre puso empeño en aprender el tsafi’ki. [...] También, traían papeles y con qué escribir. Pero los Tsa’chila no les importaba tanto aprender a escribir. Algunos sí aprendieron, pero la mayoría no, nada de nada. [...] Dorin sabía tocar piano y tenía como una radio sobre la cual había como un disco grande, daba la manivela y tocaba la música. Con este mismo aparato, grababa también a los Tsa’chila para sacar canción y música. El canto siempre era de Dios. Y nosotros lo aprendíamos. [...] No sabía leer o escribir, pero yo aprendí a cantar. Y hasta ahora me acuerdo” (Aguavil, 2014: 30-32)<sup>43</sup>.

De ello, también nos habla Nazario Aguavil de Cóngoma, cuya esposa aprendió música con Dorin. Subrayemos que los tsachila tienen música e instrumentos tradicionales; aquí Alfonso Aguavil se refiere a música clásica. En Cóngoma también nos hablan de la puntualidad, que fue uno de los caballos de batalla de los esposos Villarreal: uno de los pastores tsachila de Cóngoma denominados “ancianos” tuvo que retirarse, dejar de dirigir el culto junto a Abdón y retomarlo sólo después, con un nuevo pastor, por sus reiteradas impuntualidades. Pero, en Cóngoma, la relación más intensa fue con el misionero del Instituto Lingüístico de Verano, Bruce Moore. Moore, conocido como Roberto, se instaló unos años más tarde en Cóngoma procedente de los EEUU junto a su esposa; ella no era enfermera, pero tenía acceso a medicinas gracias a sus contactos con el hospital Voz Andes, y también tenía “mano” para curar a través de la divinidad. Como hemos visto, Moore tenía por misión traducir la Biblia, además convertir al evangelismo. Para ello, aprendió a hablar tsafiki formando un grupo de nueve jóvenes como ayudantes traductores de la Biblia. Aunque alguno ha acabado viviendo

---

<sup>42</sup> Excepto en este caso, cuya obra ha sido publicada, en el resto del texto los nombres tsachila han sido cambiados para mantener el anonimato.

<sup>43</sup> Las cursivas son mías. He mantenido la grafía Tsa’chila del libro, una de las formas de escribir el etnónimo.

intensamente la religión, para la gran mayoría de estos jóvenes su principal aprendizaje fue la capacitación como traductores, según nos relatan Belisario y Nazario Aguavil.

Es decir, del contacto con los evangélicos retuvieron el agua hervida, la puntualidad, el canto y, para algunos, la escritura, contra la que los antiguos habían luchado: era una época en que el chamán más poderoso de la comuna, Samuel Calazacón, se negaba a aceptar la entrada de la escuela y prohibía explícitamente que los niños tsachila aprendieran a leer y escribir. Para él, era la vía más directa de la aculturación, según nos contaba en 1991: “Primero aprenden a leer, las muchachas ya se enamoran con mestizos, la cultura se pierde”, algo que repite Alfonso Aguavil en sus memorias: el gobernador me contestó que cuando hubiera escuela, los Tsa’chila iban a leer y a escribir, y lo primerito que iban a hacer era de escribir una carta a un novio, y de ahí iban a conseguir un novio mestizo [...] y de ahí se iba a acabar la cultura (Aguavil, 2014:39-40). Tanto Nazario Aguavil como Belisario Aguavil de Cóngoma, recuerdan a Abdón como su primer maestro, como la persona que les animó a salir a Santo Domingo a aprender a leer y escribir: primero, con la familia de Abdón, después ya en la escuela, a la que tenían que ir “calladito”, a escondidas, para evitar ser reprendidos por el viejo chamán. Más tarde, con la escuela radiofónica a distancia y, finalmente, con Bruce Moore, esta vez a escribir en tsafiki y pensar sobre su lengua.

La religión evangélica penetró en algunos, pero, junto a los primeros “hermanos libres” fundadores de la iglesia de Jesus Miya (Jesucristo Rey) y el Instituto Lingüístico de Verano, muchas otras confesiones han ido entrando: adventistas, pentecostales, testigos de Jehová. Estas conviven con la religión católica, a la que sigue acudiendo un buen número de tsachila. Para Abdón Villarreal, sin embargo, pocos han abrazado la fe, ninguna fe, tampoco la católica, pues se han convertido “solo de palabra” y “el diablo hace milagros, tiene bien cogida la gente también”, por lo que muchos mantienen, dice, sus creencias en los espíritus tsachila. Las nuevas formas de estos espíritus y el impacto real de las nuevas religiones en el pensamiento tsachila son tema de otro trabajo, pero nos informa de las dificultades de comunicación entre ambos universos, el de las iglesias y el de la sociedad tradicional tsachila.

#### **4. La cooperación al desarrollo y el turismo**

Una dificultad histórica para la implementación de proyectos externos, de cooperación en este caso, la han constituido algunos requisitos de los organismos financiadores internacionales: la perspectiva de género y la comunidad como beneficiaria.

##### ***La comunidad beneficiaria***

El multiliderazgo y el no comunitarismo (Ventura, 2000a; 1996a; 1996b), junto a una sociedad con tendencia igualitaria, no han puesto estos aspectos en primer orden por décadas. Ahora, desde hace algunos años, los organismos financiadores han incluido el sistema organizativo local matizando el

comunitarismo, lo que ha conducido a cierto éxito en la participación e implicación de la población tsachi en proyectos de desarrollo, como el que lleva a término la Fundación Yanapuma.

Probablemente, el relativo éxito de los proyectos de Yanapuma tenga que ver con su forma inicial de acceso: partieron de una petición individual de Alfonso Aguavil de la comuna de Bua. Siendo presidente de la comuna, había iniciado un proceso de reforestación del bosque comunal. Una vez dejado el cargo, lideró un grupo “cultural” en la línea de los que se estaban organizando en diversas comunas, enfocados a la ‘revitalización cultural’ con una mirada puesta en el turismo como fuente de recursos. Contactó así con el actual coordinador de la Fundación para un apoyo puntual, lo que llevó al crecimiento simultáneo y progresivo del “grupo cultural” sino pi y de la Fundación. Al objetivo de “rescate cultural” se añade pronto el que les ha de permitir vivir más holgadamente durante todo el año, y nace así el proyecto de capacitación en la producción del cacao, que se extiende después a otras comunas, y el de recuperación del bosque primario. La mayoría de población beneficiaria, así como los grupos de apoyo local, se establecen a partir de las estructuras previamente creadas en sus respectivos “Grupos culturales”, y la responsable de los proyectos en Santo Domingo nos habla de la participación de 19 familias en Bua, 14 en Poste, 8 en Naranjos y 5 en Peripa. La amplitud y extensión en el tiempo de los proyectos en cada comuna fluctuará siguiendo los avatares de la implicación de las distintas familias, muchas veces desde los respectivos “centros culturales”. Se puede decir que, tras los años de funcionamiento, esta vía se ha mostrado fructífera, ya sea desde y para un grupo de socios o una familia extensa: la cooperación, siguiendo una forma local de organización, puede alcanzar beneficios mayores que la espera de su extensión comunal, aunque valorar el éxito alcanzado a partir del factor productivo está fuera del alcance de este trabajo.

En otras comunas, las vías para buscar el “desarrollo” son distintas. En Cóngoma es el presidente de la comuna, ex-gobernador, quien busca financiación a través de instituciones gubernamentales e internacionales para cubrir las prioridades detectadas por los planes de vida del gobierno de Rafael Correa. Destacan pequeñas plantas de procesamiento de cacao, que otorgarían valor añadido a la exportación; la negociación de un gran bosque inexplorado, que cubriría la falta de tierra para la supervivencia de las jóvenes parejas y un gran bosque donde cazar de nuevo las presas en proceso de extinción. Venancio Aguavil comenta que “sin territorio, no hay tsachi”, pero ahora él tiene claro que no se puede actuar individualmente y, para ello, deben ponerse de acuerdo, sino toda la comunidad, algo difícil en esta sociedad, sí algunos dirigentes, para que el beneficio sea máximo.

### ***La perspectiva de género***

Otra de las quimeras de la cooperación ha sido la denominada perspectiva de género. Sabemos que una perspectiva de género pone el énfasis en una de las múltiples formas de relación que se pueden considerar en las sociedades, sean estas etarias, socio-económicas u otras. En la práctica, la mayoría de proyectos que incluyen aquella perspectiva no entran realmente a considerar las relaciones de género, sino que buscan establecer unas relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, que pasan por matizar el peso del trabajo de las mujeres, aumentar su capacidad de decisión en la vida familiar y

comunitaria –lo que se ha dado en llamar empoderamiento-, y, por descontado, evitar situaciones de violencia de género. Este último objetivo no ha sido relevante en el caso tsachila porque no es muy evidente la existencia de violencia de género. La tsachila, de hecho, es una sociedad que condena socialmente toda forma de violencia (Ventura, 2009), y tiene sus mecanismos para mitigarla, por lo que no se puede considerar un problema. En la sociedad tradicional, ciertamente, las mujeres no participaban de las decisiones políticas en el sentido de que apenas ocupaban roles de poder –el chamán y el jefe pone y miya respectivamente, eran roles tradicionalmente masculinos (Ventura 2000b; 2009; 2012)- y, aunque la opinión de algunas mujeres especialmente relevantes siempre se ha tenido en cuenta, éstas han estado ausentes de los roles políticos. En la medida que la sociedad en su conjunto está cada vez más inmersa en formas de organización de ámbitos más amplios – federaciones indígenas, entre otras-, y gracias a mecanismos externos, podemos señalar que actualmente las mujeres participan en distintos niveles en la vida organizacional, aunque con matices. Las mujeres estaban obviamente ausentes de los primeros Estatutos étnicos (1971), pero en la reforma del 2002 y 2005 éstos incorporan una Dirigencia de mujeres. El colectivo que participa se reduce de facto a jóvenes solteras con educación formal, una fórmula más próxima a los estándares de la sociedad nacional pero no de la autóctona, por lo que tampoco cumple con las políticas de género y desarrollo internacionales, ni contribuye a la agencia de las mujeres (Radcliffe y Pequeño, 2010:1001-3). Radcliffe y Pequeño señalan cómo el acceso de las mujeres a los beneficios del desarrollo pasaba en 2010 por su rol de madres a través del bono de desarrollo humano y figuras retóricas como la Dirigencia de mujeres: las políticas gubernamentales nacionales y de los organismos internacionales como la Directiva Operacional del Banco Mundial 4.20 o el Convenio 169 de la OIT, que establece acuerdos sobre los pueblos indígenas, no mencionan el género, que en cambio sí trata la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, sin por ello haber generado nuevas políticas para con las mujeres (Radcliffe y Pequeño, 2010: 985). Al no ser considerada su especificidad indígena en las políticas de género ni su especificidad de género en las políticas indígenas, su acceso a los beneficios del “desarrollo” es escaso (Radcliffe y Pequeño, 2010: 985 y 1011). La ONG Yanapuma, con amplia implantación en la comuna de Bua, ha buscado la participación de las mujeres, y distintos subproyectos como el de los “huertos familiares” tienen una coordinación femenina. Además, entre los beneficiarios del proyecto de hospedería se encuentran las mujeres, que, aunque acuden como representantes de las familias y su trabajo entra en las lógicas culturales –cuidar la intendencia de los turistas y visitantes-, disfrutan por ello de una independencia que no impacta con las formas locales de organización familiar, a diferencia de lo que ocurre con los nuevos e incipientes liderazgos políticos.

### ***El turismo y la traducción cultural***

La estructura organizativa que se ha mostrado más resistente a los proyectos de cooperación de diversa índole –productividad agrícola, recuperación del bosque, “revitalización cultural”, entre otros-, ha sido la de los denominados centros culturales. Actualmente existen unos seis o siete centros activos en la mayoría de las comunas, excepto en Cóngoma (donde funciona un grupo de música y danza, Bonkoro tenka, pero no centros de hospedaje). En algunas comunas, como en la de Chigüilpe,

funcionan en competencia más de uno. Se trata de espacios habilitados con “cabañas”, construcciones al estilo de la vivienda tradicional tsachila donde se albergan grupos de turistas. En algunos lugares, como en el centro cultural Sino Pi de Bua, a menudo son grupos de estudiantes de la escuela de español que la Fundación Yanapuma regenta en Quito; en otros casos, los mismos cooperantes –aunque éstos suelen residir con las familias-. A éstos se les ofrece el servicio de comida, que preparan las mujeres de las familias socias. También se les ofrecen paseos por el bosque recuperado, curaciones de los ponela (chamanes), baños en el río, artesanías, entre otros. En el caso de Masara Mudu de Naranjos, la menor afluencia de grupos ha impulsado a Alberto Aguavil a anunciar el sitio como un espacio de intercambio, donde pueden acudir jóvenes a ofrecer su mano de obra –por ejemplo, para la recogida de productos agrícolas- a cambio de espacio donde dormir, de comida, y de una experiencia enriquecedora en otra cultura. Se trata en este caso de una forma de intercambio no monetario que enriquece a ambas partes. En Chigüilpe Wa pilu, probablemente el centro cultural más antiguo de todas las comunidades tsachila, liderado por Cristian Aguavil y su familia, es una verdadera plataforma turística y de producción cultural –con el museo etnográfico, la confección y venta de artesanías variadas, paseos etnobotánicos y espectáculo de baile y música-, pero también agrícola. Cristian Aguavil y su esposa están en proceso de formación en el extranjero para desarrollarse en el ámbito empresarial y plantean ideas innovadoras en este campo.

La llegada de grupos de turistas –o visitantes- a los centros culturales no parece romper la calma de la vida tsachila. Al contrario, las mujeres encargadas de cocinar para los turistas acogen la noticia con alegría y en las comunidades cada visita es motivo de curiosidad. No obstante, algunas contradicciones generan cierta angustia: últimamente su preocupación es “qué cocinar”, porque hay muchos “veganos” y ello les impide ofrecer sus platos tradicionales - que incluyen sistemáticamente carne-, que era la idea original del servicio de atención a los turistas.

El turismo se ha convertido en una fuente de ingresos para algunas familias. A imagen de otros grupos amazónicos, elaboran collares de cuentas de semillas de selva que surgen de talleres de elaboración de artesanías impartidos en el marco de proyectos previos. También elaboran bolsas o mochilas con el tejido de tunan y manpe tsanpa, las coloridas telas con que se vestían hombres y mujeres. Las mujeres ya no tejen estas telas y nunca han usado estas mochilas, pero las regalan o venden como elementos identitarios.

En el año 1991 Samuel Calazacón nos aseguraba que no había lugares sagrados en su territorio y en el transcurso de veinticinco años de nuestro trabajo de campo hemos corroborado que si éstos existían, más valía alejarse de ellos: cada vez que un lugar se poblaba de oko (espíritus) no deseados, los habitantes del lugar afectado acudían al pone (chamán) para que los ahuyentara. Hoy día algunos centros culturales muestran a los turistas cascadas sagradas. Sabemos que Occidente, en su esencialización de los pueblos indígenas, los ha convertido en seres profundamente ecológicos y espirituales (Calavia 2003). Con los siglos, los tsachila han aprendido a negociar con no tsachila, hablando su idioma y vistiendo como ellos; en esta parte de negociación, que incluye la traducción cultural, entra la comercialización étnica que occidente busca, sin que por ello podamos concluir que han perdido su autenticidad.

## 5. La misión científica

El proyecto tsafiki es un proyecto modélico en el marco de los proyectos DOBEs de documentación de lenguas amenazadas, archivos de datos sobre la cultura y la lengua teniendo en cuenta la diversidad de hablas (hombres, mujeres, mayores, jóvenes, chamanes, jefes, diferentes comunas y características), con muy poca interferencia no autóctona. Este proyecto, además, potencia la capacidad de decisión sobre los temas a tratar y campos a preservar. Bajo los auspicios del Max Planck Institute for Psycholinguistics, el proyecto Tsafiki fue impulsado por la lingüista Connie Dickinson y llevado a cabo por Pikitsa, un grupo de 16 investigadores fundado en la comuna de Cóngoma bajo el liderazgo de Alfonso Aguavil. Dickinson, a quien tuve la suerte de conocer en el campo donde coincidimos desde el año 1994, empezó formando a Aguavil y otros jóvenes en la transcripción y traducción con los métodos más rigurosos de la lingüística. Estos colaboradores dedicaron muchas horas a esta formación y a la reflexión sobre la estructura de la lengua con el fin de ayudar a su conocimiento, partiendo de mitos y, sobre todo, de textos recopilados por ellos mismos. Simultáneamente al análisis que dio lugar a un conocimiento muy riguroso del tsafiki (Dickinson 2000; 2002; 2011), el proyecto inició la elaboración de un diccionario digital que actualmente dispone de millares de registros, con enlaces a su pronunciación, a imágenes y a textos completos. Con el tiempo, se inició la documentación de su cultura y el proyecto pasó a filmar tanto el proceso de elaboración de un canasto como largas entrevistas sobre conceptos complejos, como los referentes de la noción de persona. En todos los casos, las entrevistas las realizaron los mismos tsachila, ya formados en lingüística, algunos de los cuales habían participado como traductores en tiempos de Moore. También impartimos un taller de métodos de investigación antropológica -esta fue una de mis colaboraciones- que algunos, a los que podemos considerar auténticos lingüistas antropólogos, supieron aplicar con gran agudeza. Además, ahora hay jóvenes formados en comunicación y pueden encargarse de la fotografía, la grabación en vídeo y las aplicaciones informáticas. El proyecto no fue fácil de explicar y Dickinson y Aguavil han invertido horas, días, años, exponiéndolo a las comunas, a los organismos políticos, en asambleas, en encuentros informales, donde uno de los temas era quién tendría acceso a los materiales y quién sería depositario de ellos. Finalmente ha sido aceptado y ha ampliado sus colaboradores aunque no por ello es un proyecto comunitario. Actualmente, y gracias al éxito de éste, Dickinson lo ha ampliado a otras lenguas y el conjunto se alberga en cuatro repositorios<sup>44</sup>.

La implicación de la población local, la implicación de la lingüista que lideró el proyecto y una gran sagacidad de algunos de los investigadores tsachila, además de muchos años, ha dado lugar a un fondo riguroso, extenso y muy útil. Si bien no se puede considerar como patrimonio de todo el colectivo y permanece la dificultad de su visibilidad, sí que ha incluido a un gran grupo de tsachila de distintas comunidades y, en este sentido, se ha franqueado la barrera de un producto externo. Según C. Dickinson, es cierto que los tsachila que han participado y participan en el proyecto han aprendido formas de relación con el mundo académico internacional, distintas de las formas de relación con la sociedad ecuatoriana -al igual que reconocía Alfonso Aguavil de Bua respecto de Abdón Villarreal-, pero esto no es imposición ni es negativo. Según Dickinson, se trata de un intercambio más o menos

---

<sup>44</sup> En el sitio DOBEs del Max Planck Institute for Psycholinguistics, en el Archivo de lenguas y culturas del Ecuador: [http://www.flacsoandes.org/archivo\\_lenguas/](http://www.flacsoandes.org/archivo_lenguas/) de FlacsoAndes; y en las bases de datos de Pikitsa y de Connie Dickinson.

igualitario, donde “yo aprendo sobre ellos tanto como ellos sobre mí”, “yo cobro por este trabajo y ellos cobran por su trabajo”. La puntualidad, que para Abdón Villarreal fue un problema, no lo ha sido en esta ocasión: ellos toman sus decisiones sobre cómo organizar los tiempos del trabajo, no se imponen horarios. Dickinson sabe que más de veinte años de proyecto han influido en las mentes de los participantes, “pero no más que la televisión, la radio u otras cosas de su vida actual”. Y sobre las formas de pensar el mundo, es decir, los significados de su cultura, el proyecto ha sido cuidadoso: “hemos debatido mucho sobre cómo traducir en el diccionario nociones como mowin, salun, oko...”. Hasta ahora se habían traducido por nociones cristianas como ‘espíritu’ o ‘alma’ y “creo que los tsachila en su cabeza mantenían el sentido tsachila de estas nociones” pero es un riesgo para los futuros usuarios no tsachila del diccionario, que pensarían en la noción cristiana, y también para los jóvenes tsachila: “por esto ahora con Mario y Florián [jóvenes tsachila participantes del proyecto] hemos decidido traducirlo por ‘poderes’, es más neutro”.

Una de las consecuencias inevitables de más de veinticinco años de análisis y reflexión sobre la lengua y la cultura es, sin duda, la patrimonialización, en su doble sentido. Los elementos de la cultura -desde útiles de caza, instrumentos musicales o hábitos alimentarios hasta sonidos, saludos y seres no humanos- son objetivados, devienen objeto de reflexión, y son valorizados, y, al serlo, podrían correr el riesgo de perder vitalidad y dinamismo. Pero, según Dickinson, no es el caso: “Es difícil cambiar cómo la gente habla. No es una cosa fácil. Creo que esto no ha cambiado. ... Como cualquier profesor de gramática sabe, es muy difícil cambiar cómo la gente habla. Tal vez ponen un poco más de atención a no mezclar español con tsafiki...”

Por otro lado, la decisión sobre las categorías de estructuración del Diccionario también ha sido producto de un debate y, en la decisión final, han participado activamente los tsachila. Sin embargo, han incluido categorías como la de “plantas medicinales”, que no existían previamente en la taxonomía local. Y es que, junto al diccionario, otros proyectos etnobotánicos (el proyecto del Banco Central) o antropológicos han contribuido a configurar unas categorías de reflexión que, al menos en esta generación, conviven con otras paralelas de uso local.

## **6. Conclusión**

La reticencia de algunos líderes históricos, que prohibieron expresamente a sus miembros la escolarización por temor a una pérdida cultural o el matrimonio interétnico para evitar la pérdida de la tierra, expresamente prohibido en los Estatutos de la nacionalidad tsachila, contrasta con la acción real de algunos de sus miembros, que por diversas vías se afanaron en el pasado a aprender a escribir su lengua y el castellano en clases semi-clandestinas, contribuyeron en la documentación del tsafiki, que trabajaron entrevistando ancianos para recopilar sus leyendas y formas de elaboración tradicional de productos, que realizaron incansables visitas a cargos institucionales para solicitar bienes y mejoras para su comunidad, que recibieron con hospitalidad a misioneros, cooperantes y científicos, y que en distintos momentos y comunas iniciaron o consolidaron un “Centro Cultural” para recibir turistas. Es una contradicción entre el deseo de la preservación y el de innovación, muy en consonancia con una

forma tradicional de mantenimiento de su cultura que ha pasado precisamente por frecuentes intercambios interétnicos, de carácter material o simbólico (Ventura 2011) así como con una forma de organización social igualitaria con múltiples liderazgos informales (Ventura, 2000a y 2009).

El impacto que estos proyectos parece haber tenido en la comunidad es diverso según la implicación de las personas consideradas, y queda pendiente un estudio para determinar las transformaciones ocurridas en estas dos últimas décadas en que las condiciones externas e internas han abierto el paso a una serie de proyectos y ampliado una tendencia que permanecía encriptada, la apertura al exterior de esta sociedad con aras a su propia reproducción. De un análisis preliminar nos queda claro que la comunicación con agentes diversos de la sociedad global no ha conllevado la transformación inicialmente buscada por algunos de estos sectores. La inmensa mayoría de tsachila desea preservar su modo de hacer y a la vez desea que su sociedad se incorpore a los beneficios de la conexión global. Venancio Aguavil, ex-gobernador, insiste en esta necesidad, pero tiene claro que ahora los comuneros deben organizarse y no depender de factores externos: los fetola [blancos / mestizos] “vienen de fuera y quieren dar su opinión; que esperen un ratito, nosotros tenemos que pensar, así es; si quieren opinar, opinar, opinar, entonces nos empiezan a aplastar y eso no queremos que pase”. La “agencia”, este anglicismo que indica que ya han abandonado la ventriloquía de que los indígenas eran objeto (Guerrero, 2010), ha entrado en sus “agendas” (otro tecnicismo impuesto en el vocabulario de la productividad occidental). Las y los tsachila desean tomar las riendas, aceptar el pequeño coste de la incorporación de ciertos valores nuevos, a cambio de mantener los antiguos para continuar con el dinamismo que les ha caracterizado históricamente, y aunque apuestan por cierto crecimiento, para entrar más dignamente en la economía productiva nacional, y de hecho no buscan un diálogo de saberes (Leff, 2012), es claro que sólo sus formas y sus iniciativas (que también forman parte de sus saberes) se muestran válidas para adquirir los nuevos valores. Un aviso constante de que la comunicación no puede ser unidireccional y que pueden seguir administrando su futuro sin dejar de compartir lógicas diversas.

### **Referencias bibliográficas**

Aguavil Oransona, L. A. (2014). Yo me acuerdo. Autobiografía de un líder tsachila de la comuna de los Colorados del Bua. Quito, Ecuador: Yanapuma.

Bretón, Víctor y Palenzuela, P. (2016). Desarrollo y colonialidad: una epistemología para el análisis crítico del desarrollismo. [en línea] Revista Andaluza de Antropología, 10, <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n10/palenzuelaybreton.pdf>

Calavia, O. (2003). Un siglo imprevisto. Revista de Occidente, 269, 25-41.

Descola, Ph. (2005). Par delà nature et culture. Paris, Francia: Gallimard.

Dickinson, C. (2000). Mirativity in Tsafiki. Studies in language, 24 (2), 379-421.

- Dickinson, Connie (2002) Complex predicates in Tsafiki. Tesis Doctoral no publicada, University of Oregon, EEUU.
- Dickinson, C. (2011). Reciprocal Constructions in Tsafiki. En N. Evans et al. (Ed.), *Reciprocal and Semantic Typology* (pp.277-314). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishers.
- Estatutos de la Tribu de los Indios Colorados (1975 [1971]). Santo Domingo de los Colorados, Ecuador.
- Guerrero, A. (2010). Administración de poblaciones, ventriloquia y transescritura. Análisis históricos: estudios teóricos. Lima-Quito: Instituto de Estudios Peruanos (IEP)/Flacso-Ecuador.
- Leff, E. (2012). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Polis* [En línea], 7,2004, Publicado el 10/09/2012, consultado el 24/07/ 2017. URL: <http://polis.revues.org/6232>
- Moore, B (1962). Correspondances in South Barbacoan Chibcha. En *Studies in Ecuadorian Indian Languages I, Linguistic Series 7* (pp.270-292). ILV, México: University of Oklahoma.
- Moore, B. (1966). Breves anotaciones acerca de la gramática del idioma Colorado. *Diccionario castellano-colorado/ Colorado-castellano*. Quito, Ecuador: ILV.
- Taylor, A. C. (1984). L'américanisme tropical, une frontière fossile de l'ethnologie?. En B. Rupp-Eisenreich (Ed), *Histoires de l'anthropologie (XVI-XIXe siècles)* (pp.213-232). Paris, Francia: Klincksieck.
- Ventura i Oller, M. (1996a). La organizacion comunal en un grupo indigena de las tierras bajas. El caso Tsachila del occidente ecuatoriano. En M N. Chamoux y J. Contreras (Ed.) *La gestion comunal de recursos. Economia y poder en las sociedades locales de Espana y America Latina* (pp.439 473). Barcelona: Icaria / Institut Català d Antropologia.
- Ventura i Oller, M. (1996b). "El liderazgo indigena y la cooperacion internacional", in C.Caravantes (ed) *Antropologia social en America Latina, Libro de Actas* (pp. 41-45). Zaragoza: Universidad de Zaragoza/ FAAEE.
- Ventura i Oller, M. (2000a). Several representations, internal diversity, one singular people. *Social Anthropology*, 8(1), pp.61 67. European Association of Social Anthropologists, Cambridge.
- Ventura i Oller, M. (2000b). Transformations formelles d une cosmologie receptive. Notes sur la colonisation chretienne du chamanisme tsachila (Equateur). En D. Aigle, B. Brac de la Perriere et J.P.Chaumeil (Ed) *La politique des esprits. Chamanismes et religions universalistes* (pp. 209-226). Nanterre, Francia: Societé d Ethnologie.
- Ventura i Oller, M. (2009). Identite, cosmologie, chamanisme des Tsachila de l'Equateur. A la croisee des Chemins. Paris, Francia: L Harmattan. Trad.: (2012). En el cruce de caminos. Identidad, cosmología y chamanismo Tsachila. Quito, Ecuador: FLACSO / Abya-Yala / IFEA.

Ventura i Oller, M. (2011). Redes chamánicas desde el punto de vista Tsachila. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. [En línea], publicado el 31/03/2011], consultado el 15/12/ 2017. URL: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/61200>. doi:10.4000/nuevomundo.61200.

Ventura i Oller, M. (2012). Chamanismo, liderazgo y poder indígena: el caso tsachila. *Revista Española de Antropología Americana* 42 (1) 91-106.

Vilaça, A. (2000). O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15 (44) 56-72.

Vilaça, A. (2016). *Praying and preying. Christianity in Indigenous Amazonia*. Berkeley, EEUU: University of California Press.

# ¿Cómo se aplica el desarrollo sostenible en territorio amazónico? Reflexiones sobre un proyecto de cooperación

**Mireia Campanera Reig**  
Institut Català d'Antropologia (España)

**Resumen:** El artículo analiza el proyecto de desarrollo sostenible Araucaria XXI Nauta de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (2007-2012). Se reflexiona sobre su marco conceptual, la metodología y las actuaciones realizadas desde una perspectiva antropológica. Las nociones previas sobre la relación entre sociedad y naturaleza de AECID y la falta de diagnóstico de la realidad socioambiental local – entre otros – dificultaron identificar el potencial de conservación propio de las comunidades del Bajo Marañón (Amazonía peruana) donde intervenían. De hecho, la hegemonía del modelo del desarrollo sostenible dificulta la identificación de otras formas de conservación como las indígenas, permaneciendo invisible ante los actores institucionales estatales, ONGs y agencias de cooperación.

**Palabras clave:** cooperación internacional; desarrollo sostenible; pueblos indígenas, Amazonía

## 1. Introducción

Este texto surge de preguntarse qué ocurre cuando un proyecto de cooperación internacional en medio ambiente no incorpora plenamente en el diseño, implementación y evaluación las formas de participación e intervención socioambiental de los agentes locales con quien va a implementar su programa. En el contexto actual, donde el debate ambiental se sitúa en primera línea política, y tanto el diagnóstico como los procesos de evaluación de proyectos son recomendados como prácticas necesarias en toda intervención, se requiere analizar cómo se actúa desde una perspectiva socioambiental.

El artículo reflexiona a posteriori sobre el proyecto Araucaria XXI Nauta (AXN), orientado a la promoción del desarrollo sostenible y a la mejora de la calidad de vida de la población de la provincia amazónica de Loreto (Perú). Fue financiado – en un 82% – y ejecutado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), en colaboración con el Ministerio del Ambiente<sup>45</sup> del Perú. Se desarrolló entre 2007 y 2012 en la ciudad de Nauta y en veintiséis comunidades ribereñas

---

<sup>45</sup> Ministerio creado en 2008. Antes de esa fecha la contraparte local fue el Consejo Nacional del Ambiente.

del Marañón, en el Departamento de Loreto. Una zona habitada por población indígena Kukama-Kukamiria y mestiza. En dicho proyecto trabajé como antropóloga durante nueve meses con el objetivo de estudiar “la relación entre la pérdida de calidad de vida y la de los recursos naturales”, según estipulaba el contrato. Una parte de los datos empíricos que nutren esta reflexión se recopilaron con estancias de investigación en dos comunidades<sup>46</sup>, San Jacinto –alrededor de 250 personas– y Villa Canán –en torno a 500 personas–, ambas inscritas y reconocidas formalmente como indígenas Kukamas-Kukamirias. Por otro lado, también se han consultado fuentes secundarias<sup>47</sup> y se ha integrado la experiencia participante -parafraseando a Joan Prat- como miembro del proyecto y después como colaboradora puntual. Otra fuente fue la realización de una investigación doctoral independiente posterior de varios años de duración y que aportó una perspectiva temporal más amplia sobre el impacto del proyecto en San Jacinto y un mayor conocimiento de la cosmología local en la zona del Bajo Marañón.

Como trabajadora de AXN, pude recabar datos tanto en las comunidades como en la oficina del proyecto en la ciudad de Iquitos, y comprender así la variedad de concepciones sobre la naturaleza y la conservación ambiental en espacios muy distintos: comunidades (con y sin intervención de AECID); entre el personal de administraciones estatales (Ministerio del Ambiente, Ministerio de Producción, Ministerio de Agricultura, Jefatura de la Reserva Nacional Pacaya Samiria), y en organizaciones eclesiásticas y ONGs <sup>48</sup>. Conocer y seguir las dinámicas de relación entre estos agentes sociales facilitó también la detección de asimetrías y relaciones de poder.

La implicación profesional permitió el acercamiento a una compleja realidad caracterizada por varias dimensiones. La primera es la que se refleja sobre los documentos institucionales, es decir en los de AECID y AXN, y en los que se establecen objetivos, actividades, calendario y evaluación. La segunda es el conjunto de prácticas que se llevan a cabo sobre el terreno de forma cotidiana y procesual (diálogos, actividades, intercambios, desplazamientos, creación de alianzas y diferencias) y que vinculan a todos los agentes sociales. Cada una de estas dimensiones genera un conjunto de imágenes, narrativas y formas de actuar específicas. No hay una única forma de materializar lo que proponen los documentos institucionales. En la primera dimensión se expresa el posicionamiento, estrategia y propósitos oficiales de la AECID y el Ministerio del Ambiente. Y, en la segunda, es donde las actuaciones se encarnan a través de los profesionales y de sus relaciones con las vecinas y vecinos de las comunidades, desde un plano cotidiano de relación y acción continuada a lo largo de los años del proyecto. Esta visión de conjunto, profundamente diversa y compleja, se adquirió al formar parte del proyecto, y al seguir sus efectos años después. Destaco estas ideas como un signo de la complejidad y diversidad de miradas y experiencias que derivan de un solo proyecto, y consciente que aquí se abordan únicamente algunos aspectos de esta pluralidad.

---

<sup>46</sup> El estudio se centró únicamente en dos comunidades para poder profundizar en cada una, dado el periodo y el tipo de investigación cualitativa prevista.

<sup>47</sup> Entre las fuentes secundarias destacan: El Plan Director de AECID (2009-2012), informes específicos, Planes Operativos Anuales, línea base y evaluación final del proyecto Araucaria XXI Nauta, entre otros documentos de consulta interna.

<sup>48</sup> El contacto con el personal de estas entidades -biólogos, técnicos, autoridades, entre otros- se inició en 2008 y continuó hasta 2016, fecha de la última estancia en Iquitos.

Al inicio del proyecto la “entrada a las comunidades”, las conversaciones con los compañeros y compañeras de AECID, fueron imprescindibles, y contribuyeron a resolver mis dudas básicas, principalmente relativas a cuestiones culturales y de proceso de incorporación al campo. La experiencia de los biólogos y biólogas, el forestal y el educador en el Bajo Marañón era extensa y, de ahí, su elevado nivel de conocimiento tanto sobre cosmología local como sobre la dinámica de las relaciones sociales en dicho contexto. Paradójicamente toda la riqueza de sus conocimientos si bien servían en el quehacer cotidiano, era un saber que no fue incorporado al núcleo del proyecto de manera que desde su diseño la cultura socioambiental local fuese ubicada como punto de partida de las actuaciones, y donde las comunidades pudiesen marcar –también– la agenda del mismo. Sí que se incorporaron algunas de sus inquietudes, pero no hubo una construcción colectiva y de proceso por parte de todos los actores implicados. Esta carencia suele contribuir a una implementación -por muy buenas intenciones que haya- de modelos ambientales ajenos a las perspectivas locales tal y como plantean Flores (2006) y Kottak (1999).

## **2. ¿El desarrollo sostenible es aplicable en todo el mundo?**

El análisis de Flores (2006) es aplicable a las acciones de la agencia de cooperación española, pues estas encajan con lo que el autor califica como actividades “impulsadas desde una ética ambiental occidental y pretendidamente universalista” (Flores, 2006: 142). El papel de la disciplina antropológica, más allá de estudiar la diversidad de discursos y prácticas sobre la naturaleza, está encaminado también a elaborar una visión global, y a la vez local, sobre la temática, analizando las relaciones entre los distintos actores, sus discursos, prácticas e intereses.

“Como expertos y traductores de los diferentes ‘conocimientos locales’, los antropólogos tienen acceso a las perspectivas nativas sobre concepción y usos del medio ambiente (teorías ecológicas emic o nativas) de los sujetos amerindios y las tradiciones culturales en que se encuadran. Cuestionar en cierta medida mitos occidentales y visiones idealizadas/etnocéntricas del ecologismo sobre las culturas indígenas, nos permite contrastar las concepciones y prioridades ecológicas y medioambientales que vehiculan los proyectos de ‘desarrollo sostenible’ y protección medioambiental de diferentes agencias occidentales u occidentalizadas (gubernamentales, no gubernamentales y de Naciones Unidas), con la agenda de prioridades, emergencias y prácticas de los pueblos indígenas americanos, y plantear algunas cuestiones éticas que suscitan ciertas asimetrías” (Flores, 2006: 141-142).

Se trata de poner en relación los distintos agentes, propósitos socioambientales, y revelar las contradicciones que emergen de estas relaciones y de la implementación del desarrollo sostenible en un grupo de poblaciones rurales amazónicas. En esta misma línea se posicionó también Kottak, quien llevó la crítica un poco más allá al plantear que el desarrollo sostenible operaba como un imperativo moral universal que reemplazaba los sistemas ambientales y sociales indígenas brasileños.

“Local people, their landscapes, their ideas, their values, and their traditional management systems are being attacked from all sides. Outsiders attempt to remake native landscapes and cultures in their own image. (...) Development projects often fail when they try to replace native forms with culturally alien property concepts and productive units (Kottak 1990). Also problematic is the modern intervention philosophy that seeks to impose global ecological morality without due attention to cultural variation and autonomy. Countries and cultures may resist interventionist philosophies aimed at either development or globally oriented environmentalism. A clash of cultures related to environmental change may occur when development threatens indigenous peoples and their environments” (Kottak, 1999: 26-27)

Varias de las cuestiones a las que apunta Kottak (1999) también se manifiestan en el caso estudiado; la imposición de una lógica externa como el desarrollo sostenible, y la desatención hacia la diversidad cultural y la autonomía de las poblaciones indígenas desde el principio del proceso. Por mucho que los proyectos estén conformados por profesionales con intenciones conservacionistas e incluso sensibilizados con las poblaciones indígenas, sigue siendo insuficiente la crítica constructiva a los proyectos en materia ambiental. Al ser valorada como una intervención técnica sobre los recursos naturales, no se toma en consideración la organización social ni los procesos políticos que intervienen. Incluso el mismo concepto de naturaleza, que no existe en muchas de las lenguas indígenas, son signos de la diversidad cultural que la caracteriza.

### **3. AECID: La naturaleza a disposición de la sociedad**

Conviene incidir en algunos conceptos comunes en los programas sobre conservación. Comenzaremos explicando las nociones medio ambiente y desarrollo sostenible en AECID y el proyecto Araucaria XXI Nauta, y su materialización en acciones concretas a lo largo de los cinco años de intervención.

En los Planes Directores de la Cooperación Española, se establecen las formas de intervenir de AECID durante cuatro años. Marcan la posición de la institución, su perspectiva, las prioridades del periodo, y en especial, los sectores y las áreas geográficas en qué intervenir. Suelen estar en concordancia con los planteamientos de las Naciones Unidas<sup>49</sup> en materia de desarrollo. De hecho, la acción socioambiental de la Agencia es identificable a la propuesta de ‘modernización ecológica’ que proponía Brand (2000), que se centra en proteger y valorar la naturaleza sin abandonar el sistema capitalista. De ahí la contradicción en reforzar un sistema económico responsable directo de la degradación ambiental que supuestamente se pretende evitar o compensar.

Tomamos como referencia los Planes Maestros que estuvieron vigentes durante los años de ejecución del proyecto Araucaria XXI Nauta, los de 2005-2008 y 2009-2012. En ambos se habla de ‘capital

---

<sup>49</sup> Particularmente cabe destacar el papel del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP), la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNRCC), y las propuestas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Estos dos últimos destacan especialmente como motores del desarrollo que ha agrandado la desigualdad social en el mundo, la crisis económica iniciada en 2008 y la degradación ambiental.

natural' o de 'recursos naturales' como sinónimo de naturaleza; es decir, desde una perspectiva técnica, utilitarista y/o mercantilista. Noción que se sostiene en la idea de separar naturaleza y sociedad (Descola y Pálsson, 2001:12-14), situando la primera al goce y servicio de la segunda. Es más, la naturaleza es concebida como aquello externo a la sociedad, y por tanto, sobre lo que se puede actuar. Esta idea es la que prende en todos los proyectos de AECID en materia ambiental. Independientemente del lugar en que se desarrolle la labor, las pautas generales son las mismas. El desarrollo sostenible es el modelo a implementar en todos los países, planteando ajustes técnicos, pero no cuestionamientos de base.

En realidad, tal y como propone Mario Blaser (2009:15), en el ámbito de la conservación, los saberes y prácticas ambientales indígenas son más bien interpretados como un conjunto de conocimientos que se pueden integrar en el conjunto de herramientas de la conservación. Blaser analiza un programa de caza con población indígena Yrmo de Paraguay, y concluye que el mundo moderno donde enmarcamos el desarrollo sostenible tiende a suprimir o neutralizar otros mundos como el animista. Un Yrmo le contó como no había relación entre el stock de pescado y la cantidad de peces que pescan, porque los peces llegan con los pájaros de la lluvia, es cuando llueve que hay peces.

La mayoría de la sociedad del Bajo Maraño es indígena Kukama-Kukamiria (también hay población mestiza y blanca). En su cosmología acuática hay seres no humanos dotados de intencionalidad, como la boa por ejemplo. Es una gran serpiente, la madre de los lagos. Ella cuida del agua y los peces, controla la actividad acuática, a los pescadores, y provoca que el lago se seque cuando migra hacia otro lugar. Cuando se va, los peces se van con ella. Tiene una posición de poder sobre los lagos, pudiendo provocar tormentas o atrapar a pescadores que no admite en sus aguas – en muchos casos por pescar en exceso-. En definitiva, esta cosmología acuática indígena es clave para la forma de vivir y situarse en el lago por parte de los pescadores, pero no es tomada en consideración en los proyectos ambientales que intervienen en la zona. Lo que lleva a preguntarse si estos dos mundos son compatibles en un proyecto como el que aquí se analiza. Inevitablemente, desde una perspectiva occidental, la boa de los lagos es percibida como un mito que puede aceptarse como anécdota, un cuento para turistas, pero que será relegada siempre por debajo de la Ciencia en mayúsculas que es la que es elegida para determinar cómo se debe pescar en los lagos.

#### **4. La importancia del diagnóstico y la participación**

Por mucho que en los Planes Directores de AECID y el Plan Operativo Anual subrayen su importancia, ni el diagnóstico previo ni la evaluación continuada llegaron a realizarse substancialmente. Sí que hubo contactos informales dado que el equipo de Araucaria había trabajado en una zona cercana, pero no hubo un proceso previo formal con las comunidades a partir del cual acordar los temas prioritarios de cada actor y los intereses socioambientales comunes, de haberlos.

Tal y como fue manifestado por miembros de AXN antes de la implementación del proyecto en 2007, una entidad externa hizo un estudio previo para determinar la zona de intervención y las

temáticas. En menos de diez días visitaron 36 comunidades. La posibilidad de conocer en profundidad tal cantidad de poblaciones en tan pocos días es más que cuestionable. Además, a lo largo del proyecto, por bien que se desarrollasen procesos más consultivos que participativos (como los talleres para la elaboración de los Planes de Desarrollo Comunitario) no se valoró si el modelo de desarrollo sostenible a aplicar estaba en sintonía con la sociedad local o entraba en contradicción, y si se requerían reformulaciones del mismo. Esta es una dificultad estructural de la cooperación, que no contempla el diagnóstico cultural y participativo antes de toda intervención. De hecho, los ajustes quedan en manos de la informalidad y de la disposición de los profesionales, cuyo margen de maniobra es limitado pues en última instancia deben responder a los objetivos de la AECID.

La metodología de trabajo de proyectos de la cooperación oficial española se enmarca en el ‘enfoque de marco lógico’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993), una herramienta técnica que sirve para identificar y planificar proyectos. Ha sido criticado por la poca atención que presta a cuestiones como la participación, la falta de flexibilidad, la transparencia o la falta de perspectiva social y de proceso entre otros (ECODE, 2011:20; Sainz Ollero, 2007), y por ser un instrumento excesivamente rígido.

## **5. AECID y Araucaria XXI Nauta, puntos de partida, propósitos y camino: ¿Qué promovemos?**

Entre el personal técnico del proyecto se encontraban cuatro biólogas y biólogos, un ingeniero forestal y un especialista en educación. De forma ocasional, formaron parte también: un abogado, una especialista en salud y varios ingenieros forestales, entre otros. Por tanto, predominaba la presencia de ciencias experimentales en detrimento de otras disciplinas como las ciencias sociales y políticas (Alegret, 2002:56), a pesar de que toda intervención ambiental requiere un análisis social para ser exitosa.

Por tanto, hay tres elementos que dificultan la atención a la diversidad cultural en materia socioambiental: la falta de un diagnóstico social previo a la intervención, la escasa presencia de técnicos sociales, y tratarse de un proyecto en el que buena parte de su formulación básica (objetivos, contenidos, metodología) viene determinada por unos estándares globales de intervención socioambiental difícilmente aplicables a la sociedades de todo el mundo.

En varias ocasiones pude experimentar que, a personal técnico de AECID de Lima, le costaba comprender la realidad amazónica, así como entender por qué determinadas actividades requerían procesos específicos. En buena medida, desde la agencia se proyectaba la imagen del indígena como un ecologista. Lo mismo sucedía en sentido contrario. Desde la perspectiva de algunas vecinas y vecinos de San Jacinto, se miraba la presencia de AECID como un aliado estratégico temporal que permitía conseguir cosas: obras, crear nuevos vínculos institucionales (lograr el apoyo de la Jefatura del área protegida), ganancias económicas y prestigio en la zona, en un área carente de políticas públicas sociales. Es decir, la asimetría entre comunidad y AXN es evidente, y encaja en el patrón

histórico de relación entre comunidades y entidades externas. AECID representa una entidad con recursos profesionales y económicos a quien pedir bienes, servicios para la comunidad. Y para AECID, el Bajo Maraón representa un lugar idóneo donde sensibilizar y promover un uso “racional” de los recursos naturales. Eso sí, la disparidad de mundos y posturas es evidente.

En la Figura 1 se presentan algunos de los objetivos en materia ambiental del Plan Director de AECID vigentes durante el proyecto y los de Araucaria en particular. Su lectura obliga a revisar los planteamientos de los programas de desarrollo. Tania Murray Li (2007:7) señala que un patrón habitual en este tipo de proyectos responde a dos prácticas: la problematización –identificación de deficiencias que deberían ser modificadas– y la “rendering technical” -la traducción técnica y práctica sobre lo representado-. En el cuadro se observa cuál es la problematización ambiental por parte de la Agencia y sus soluciones técnicas propuestas, modeladas en los objetivos específicos.

**Tabla 1:** Objetivos de la AECID y el proyecto Araucaria XXI Nauta en materia ambiental

	<b>Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*</b>	<b>Proyecto Araucaria XXI Nauta (2007-2012, AECID)</b>
	<b>Prioridad sectorial: SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL, lucha contra el cambio climático y hábitat</b>	
<b>Objetivo general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a una gestión sostenible del capital natural y a modelos de desarrollo que permitan mejorar el bienestar y la calidad de vida de la población.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la capacidad de las instituciones locales para realizar una <b>adecuada gestión ambiental que sea coherente con la promoción del desarrollo sostenible</b> de la ciudad de Nauta y de las comunidades asentadas en la ZA de la RNPS (Zona de Amortiguamiento de la Reserva Nacional Pacaya Samiria), con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de vida de los pobladores de la Provincia Loreto-Nauta.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer las capacidades institucionales en gestión ambiental y los procesos de participación para reducir el impacto del cambio climático y la vulnerabilidad ecológica de la población, favoreciendo un desarrollo humano ambientalmente sostenible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la gestión ambiental en el ámbito de intervención del proyecto.</li> <li>• <b>Promover el uso sostenible de los recursos naturales en la Zona de Amortiguadores de la RNPS</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover la conservación y uso sostenible de los servicios que ofrecen los ecosistemas para la mejora de las condiciones de vida de la población.</li><li>• Promover la diversificación de iniciativas económicas respetuosas con el medio ambiente para favorecer el desarrollo sostenible, la conservación de los ecosistemas y el aumento de las capacidades humanas de desarrollo.</li><li>• Garantizar las condiciones de habitabilidad básica de la población y contribuir a la construcción de un hábitat ambientalmente sostenible e integrado en su entorno.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la calidad de la prestación los servicios básicos en salud y educación, que contribuyen a la autogestión ambiental.</li><li>• Posicionar los temas del proyecto entre los actores involucrados en el mismo.</li></ul>
--	---	---

**\* Se ha seleccionado el Plan Maestro 2009-2012 dado que es donde están más desarrollados los objetivos en materia ambiental.**

**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos del Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 (AECID, 2009: 139-144) y de la Oficina Técnica de Cooperación de Perú de AECID. Internet: [www.AECID.pe](http://www.AECID.pe) (Fecha consulta: 17/3/2011). Marcado en negrita por autora del capítulo para resaltar determinadas ideas.

Se destacan algunos de los objetivos de la Tabla 1:

- Fortalecimiento institucional local en materia de gestión ambiental.
- Promoción de una gestión ambiental encaminada al desarrollo sostenible (con un uso sostenible de los recursos naturales).

Algunas preguntas que se generan a raíz de poner en relación la cultura socioambiental local y los objetivos de las instituciones externas son: ¿Cómo se refuerzan las instituciones locales sin un conocimiento profundo de la ‘gestión ambiental’ local? ¿Cómo se aborda la mejora de la calidad de vida en un contexto indígena amazónico? En definitiva, ¿cómo se implementa el desarrollo sostenible en el bajo Marañón? ¿Puede ser contraproducente promover el desarrollo sostenible en una sociedad con sus propias normas y formas de organizar su relación con la naturaleza?

### ***Institucionalidad local y gestión ambiental***

Coincido con Li (2007) en la idea de problematización de la realidad, y se observa claramente en la Figura 1. Se presupone una gestión ambiental no conservacionista, y una debilidad institucional en torno a la misma, y que el proyecto Araucaria XXI Nauta será determinante en la solución. La fortaleza se sitúa en AECID y la debilidad, en las comunidades. Además, se despolitiza el origen de esta supuesta “debilidad”, situándolas en inferioridad ante la fortaleza de las otras instituciones públicas y el mercado. Dada esta asimetría – que obviamente no niego –, fortalecer una gestión comunal no reconocida por las esferas estatales se abre como una tarea ardua y a largo plazo. Lograr la titulación<sup>50</sup> de territorios fue un avance. En realidad, una de las medidas más potentes de AXN fue la asesoría legal para la titulación de comunidades, una actuación técnica a su alcance. Fue decisiva en favor de los derechos territoriales de las comunidades y clave para la gestión de sus recursos. Pero, por otro lado, esta situación denotaba un problema de raíz político – no solo jurídico – de rango estatal, y que está afectando a miles de comunidades de la selva peruana<sup>51</sup>, siendo uno de los motivos de la conflictividad socioambiental en toda la zona amazónica: la inseguridad territorial indígena y el avance del extractivismo apoyado por el Estado (Campanera, 2016:180-189).

Cabe preguntarse si hay espacios de encuentro entre los objetivos institucionales de la AECID y las prioridades locales que atañen a lo ‘ambiental’. En efecto, había puntos de encuentro y ciertas diferencias entre discursos, prácticas y agentes sociales. Uno de los espacios comunes fue la importancia de la recuperación y la conservación de los bosques comunales y la recuperación de la pesquería en los lagos de la Reserva Nacional Pacaya Samiria, lugar habitual de pesca de las comunidades.

Por otro lado, determinadas actuaciones no daban mucho margen de maniobra ni a los grupos locales ni a AECID. Un ejemplo de ello son los Programas de Manejo de Recursos Naturales que impulsó Araucaria en la RNPS en coordinación con grupos organizados de varias comunidades. Al tratarse de una herramienta técnica que debía ajustarse a unas condiciones establecidas por el Estado, su implementación fue vertical y la apertura a la agenda socioambiental de los grupos, prácticamente nula. La implementación del Programa de Manejo Pesquero del lago Jacinto, a pesar de la retórica de establecerse como un proyecto de gestión participativa, en la práctica llevó a que el grupo de pescadores – llamado Tigres Negros – tuviera que acatar las normas de otras instituciones, como la Jefatura de la Reserva Nacional Pacaya Samiria, el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) o la Dirección Regional de Pesquería, que les cargaba de obligaciones y les otorgaba pocos beneficios. Los profesionales más afines a escuchar e integrar la visión de los pescadores trataban de obviar ciertas obligaciones que, para el grupo local, eran percibidas como un sinsentido. Nos referimos a tareas como medir todos los peces capturados, anotar los datos en un cuaderno y remitirlos al IIAP, organismo que casi nunca visitaba el lago donde pescaban pero que emitía estrictos

---

<sup>50</sup> En la década de los años 70 hubo algunos avances en materia jurídica como fue el reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades, que resultó ser un reconocimiento jurídico explícito a los pueblos indígenas amazónicos.

<sup>51</sup> El Instituto del Bien Común (ONG peruana) ha trabajado activamente en diagnosticar esta situación de inseguridad jurídica y cuenta en alrededor de cuatro mil las comunidades selváticas pendientes de titulación y, por tanto, en riesgo de pérdida de territorio, y en consecuencia pérdida de autonomía que en última instancia lesiona sus formas de gobernar el medio ambiente, menos proclives al extractivismo estatal.

informes que podían impedir en más de una ocasión que el grupo Tigres Negros, vigilantes permanentes del lago, lograsen su cuota anual de pesca, a la que tenían derecho por su trabajo de guardia. Esta situación sí que generó rechazo y conflicto pues los pescadores decían que ellos habían trabajado vigilando y que la cuota de pesca debía ser cobrada independientemente de los argumentos de IIAP. Así, en una ocasión se hizo la vista gorda a una pesca en época de veda, porque valoraban que era más importante que el grupo de pescadores siguiera controlando el acceso al lago de forma regular, y evitar así una mayor depredación por parte de pescadores comerciales que capturarían una mayor cantidad de peces<sup>52</sup>. Eso sí, durante los años de intervención de Araucaria, los biólogos incidieron en formar al grupo de pescadores – entre otros – en técnicas de conservación y en gestión sostenible. Esta situación debería haber forzado un diálogo entre los distintos actores y la búsqueda de una intervención más acorde a las prácticas culturales locales, pero algunas autoridades de las instituciones estatales se negaban a aceptar que las comunidades tuvieran capacidad de gestionar recursos naturales. En definitiva, los Programas de Manejo eran percibidos como una pérdida de poder frente las comunidades. Una cuestión que responde a un problema político al que difícilmente AECID estaría dispuesta a afrontar, al alejarle de sus objetivos técnicos.

Algunas notas más sobre los objetivos de AECID y Araucaria. Uno de ellos propone potenciar las instituciones locales y su gestión ambiental, pero en la práctica estas ocupan un lugar secundario, meramente consultivo. La Asamblea General de cada comunidad es el órgano institucional local de toma de decisiones, y a lo largo del proyecto no tuvo más que un papel de consulta, de transmisión de la información o de coordinación puntual con el vecindario de cada comunidad. Es más, en el fondo no se toman en cuenta sus actas, acuerdos y normas internas que regulan los usos de los recursos naturales que gestionan de forma comunitaria y el efecto que ello tiene en el estado de conservación. Hay acuerdos de la Asamblea de San Jacinto que fijan la cantidad de árboles que cada familia puede extraer al año y su uso. Establecen las regulaciones del derecho, quién puede extraer madera: los hombres adultos residentes (representantes de un hogar) y las mujeres viudas. También sancionan a quienes sacan más de lo que pueden con multas económicas. Así se pudo ir determinando la gestión ambiental local del territorio (bosque, lagos, caminos...) durante los años de investigación, y concluir que había una gestión comunal de los recursos que procuraba por la conservación del bosque propio.

En los primeros años AXN centra su acción en fortalecer una institucionalidad que no conoce de forma profunda, de ahí que se propusiera estudiarla. Una vez finalizada la investigación –en junio de 2009 –, se reforzó la importancia de la acción de titular los territorios comunales, pero, por otro lado, los datos aportados no derivaron en ajustes o cambios en el proyecto.

## **6. Planes de desarrollo comunitario: ¿cómo se construye la agenda?**

Algunas de las principales actuaciones que se llevaron a cabo en las comunidades y que emanaron del segundo objetivo específico, “promover el uso sostenible de los recursos naturales en la Zona de

---

<sup>52</sup> Hay que decir que en el lago Jacinto la única vigilancia que se desarrolló entre 2008 y 2011 la hacía el grupo Tigres Negros, luego llegó un guarda parque voluntario, pero el trabajo clave lo ejercía el grupo con su vigilancia permanente.

Amortiguadores de la RNPS”, fueron la elaboración de 25 Planes de Desarrollo Comunitario (PDC), la construcción de dos puestos de vigilancia en la Reserva Nacional Pacaya Samiria y la elaboración de tres Programas de Manejo de los Recursos Naturales (AECID, 2012).

Los PDC se elaboraron en cada comunidad donde intervino el proyecto entre 2007 y 2011, a modo de diagnóstico y para instituir conjuntamente las actuaciones a llevar a cabo. Los talleres participativos en los que se recogían las inquietudes y problemáticas locales se vertebraron a partir de los ejes salud, educación, medio ambiente, economía y producción, cultura y comunidad. Clasificación occidental que separa cuestiones localmente incrustadas en actividades como la pesca, la horticultura, la caza y el cuidado tanto de las personas como del territorio.

En los diagnósticos comunales se usa un discurso sobre la realidad local en términos estrictamente occidentales y arriesgadamente reduccionistas: identificación de problemas y soluciones en varias reuniones a lo largo de dos días. Es más, las soluciones propuestas siempre implicaban actuaciones por parte de la agencia española ya fuera en capacitaciones técnicas, talleres o construcción de infraestructuras, pero se carecía de espacio para identificar, valorizar y/o evaluar la organización y gestión comunal y los propios saberes en el uso de los recursos naturales, y su sostenibilidad, así como el papel que tenía la organización comunal en reforzar sus fortalezas, de forma autónoma. Es decir, se constataba el ‘rendering technical’ (Li, 2007).

No obstante, esta metodología de trabajo consultivo en talleres responde a un paradigma de gestión que lo envuelve todo en nuevas estructuras institucionales de manejo ambiental que desatienden los procesos y situaciones socioambientales reales (Redclift y Springett, 2015) y que actúan bajo la premisa de un conocimiento occidental pretendidamente universal (y atemporal). “The ubiquity of Northern science succeeds in fragmenting the knowledge of the South (Redclift 1991), even though this knowledge may be increasingly important in terms of sustainable development” (Redclift y Springett, 2015:16). Vinculando las ideas de estos autores con el caso del proyecto analizado, los métodos de implementación del desarrollo sostenible por parte de AXN fragmentaron la realidad en áreas que tenían sentido para la agencia, pero que carecían de él para la visión local.

Por ejemplo, al asociar la actividad pesquera a la económica, se impide ver la dimensión territorial y ambiental (al pescar se vigilan los lagos y se produce territorio), de sociabilidad (convivencia entre familias), reproducción social (educación de hijos e hijas) y moral (se pesca lo que se necesita para vivir, acaparar es inmoral) que conlleva. La gestión ambiental sigue invisible por la deficiencia técnica en la recogida de información, y en última instancia ello dificulta reforzar la institucionalidad ambiental local.

En el eje de medio ambiente tomado del PDC de San Jacinto de 2008 (figura 2), se da por hecho que se requiere una mejora en los conocimientos sobre medio ambiente y sostenibilidad. La investigación antropológica no llegó prácticamente a influir en la reconfiguración de las acciones del proyecto, como se ha dicho. Los resultados mostraban una gestión comunal proclive a la conservación, pero no se incorporaron a un debate profundo sobre si cabía ampliar o modificar actividades del proyecto. Si bien, con los resultados del informe, se reforzó la importancia de promover la titulación territorial de

las comunidades como una medida básica para mantener la gestión comunal del bosque, que en la práctica facilitaba su conservación, dado el buen estado del mismo.

**Tabla 2.** Eje estratégico de Medio Ambiente del Plan de Desarrollo Comunitario de San Jacinto, elaborado por el proyecto Araucaria XXI Nauta de AECID

<b>EJE ESTRATÉGICO DE MEDIO AMBIENTE</b>					
<i>"Desarrollamos la comunidad respetando nuestro medio ambiente"</i>					
<b>Objetivo estratégico</b>	<b>Acciones</b>	<b>Indicaciones</b>	<b>Fuentes de verificación</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Posibles responsables</b>
<p><b>Mejoramos los conocimientos de la población sobre medio ambiente y las consecuencias de los usos no sostenibles.</b></p> <p>Promocionamos y apoyamos las actividades de <b>manejo sostenible</b></p>	<p><b>Capacitaciones sobre el medio ambiente en la comunidad y manejo sostenible de recursos</b></p>	<p>70% de comuneros sensibilizados y manejando sosteniblemente sus recursos</p>	<p>Lista de participantes al taller</p> <p>Documentación gráfica</p> <p>Estudios comparativos con la línea base biológica</p>	<p><b>Conocimientos ancestrales</b></p> <p>Educación ambiental</p> <p>Voluntad comunitaria.</p> <p>Compromiso</p> <p>Capacitaciones previas</p> <p><b>Necesidad detectada por la comunidad</b></p>	<p>Comunidad</p> <p>Autoridades comunales</p> <p>Comité del PDC</p> <p>UGEL</p> <p>PRODUCE</p> <p>INRENA</p> <p>CONAM</p> <p>Municipio de Nauta</p> <p>Instituciones especializadas</p>

Fuente: Araucaria XXI Nauta, 2008:32

AXN ya había formulado esa cuestión desde los inicios, y en 2009 contrató a un abogado especialista en titulación de comunidades indígenas. Este realizó talleres en las comunidades para conocer la situación legal de cada una, y abrieron espacios para disponer de información básica sobre derechos territoriales, para pensar sobre su identidad étnica y para identificar la importancia de asegurar su territorio. El abogado que AECID contrató, que iniciara el proceso de saneamiento físico-legal de las 26 localidades (excepto Nauta), reveló que únicamente 4 de las 27 poblaciones tenían título comunal de propiedad, lo que les situaba en una situación de vulnerabilidad – el Estado podía concesionar lo que cada comunidad consideraba su territorio, lo que podía acarrear una pérdida también de su forma de vida, además de una afectación directa a la conservación del bosque del que dependen-. Para conseguir que cada comunidad tuviera la propiedad territorial, o sea un título de propiedad comunal, se debía empezar por inscribir las comunidades en los registros públicos. Este proceso largo y arduo garantizaría el reconocimiento comunal, como una medida necesaria para la salvaguarda de sus territorios y, por tanto, de su gobernanza socioambiental. A pesar de que cuando Araucaria terminó el proyecto no se había logrado ningún título de propiedad, las comunidades ya habían conseguido personería jurídica, estar inscritas como indígenas<sup>53</sup> Kukama-Kukamiria, y en proceso de titulación. La inversión de AECID en esta actuación fue clave no solo para la toma de conciencia de los derechos territoriales sino para la implicación de algunas autoridades comunales en el movimiento indígena regional.

Tania M. Li también habla de la despolitización de las cuestiones técnicas, o la ‘máquina antipolítica’, citando a Ferguson (1994), pues los técnicos están formados para modificar las cuestiones políticas en términos técnicos (2007:7). Como se puede observar en el Plan de Desarrollo de San Jacinto, por mucho que haya un eje dedicado a la economía y la producción, no hay una exposición rigurosa sobre la estructura de las relaciones políticas, económicas y ambientales en que está inmersa la comunidad y la región, lo que ayudaría a dibujar y comprender la realidad socioambiental local, sus amenazas, desafíos, fortalezas y debilidades –siguiendo la metodología DAFO-. En los documentos del proyecto – y sus actuaciones- no se ponía suficiente atención en la situación de debilidad de las comunidades en relación al mercado, el papel de los intermediarios (regatones) en la venta de los productos locales por los que les pagaban muy debajo de los precios de mercado. Tampoco se destacó la importancia de los trabajos colectivos recíprocos, las mingas, una colaboración circular de todas las familias que les permite afrontar tareas que requieren mucha mano de obra en poco tiempo.

Siguiendo en la dimensión económica, se debería haber apuntado las amenazas que suponía, para la caza y recolección en los bosques comunales, estar colindados por bosques concesionados en explotación forestal activa (Osinfor, 2012). O también cabe citar el proyecto de carretera entre San Regis y Nauta que se propuso en 2009 por parte del gobierno regional, y en el que desde AXN se animó a mediar para organizar un encuentro abierto entre administraciones y comunidades en San Jacinto, donde la administración informó y dialogó con varias comunidades potencialmente afectadas, un acto excepcional. En esta actividad, el rechazo expresado por algunas comunidades a la

---

<sup>53</sup> Si se inscribían como comunidades campesinas, tenían derecho a lotes de tierras para el uso agropecuario. En cambio, si se inscribían como comunidades indígenas, podían determinar libremente – en acuerdo con las comunidades colindantes – cuál era su territorio ancestral. Así lo define la Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de la Selva y de Ceja de Selva, de 1978 (Ley 22.175).

construcción de la carretera – otras mostraron su aprobación - puso de manifiesto la falta de información que tenían de este tipo de proyectos, y el *modus operandi* de las administraciones públicas, negándose a informar de forma veraz, y a escuchar y hablar con las comunidades. “Los políticos sólo se acuerdan de nosotros cuando hay que pedir el voto, ahí sí vienen”, decía un vecino de San Jacinto.

Cabe preguntarse cuáles eran los antecedentes de las situaciones problematizadas, las fortalezas que se señalan y por qué se proponen unas soluciones y no, otras. Una investigación posterior sobre pesca - que realizamos en la misma zona-, permitió comprender que había un conjunto de derechos y deberes que regulaban las relaciones de las comunidades con los lagos, un conjunto de prácticas consuetudinarias que, al no ser identificadas ni reconocidas públicamente por el Estado como válidas, difícilmente podrían tener la etiqueta de ‘sostenibles’, a pesar de haber contribuido enormemente a la recuperación de biodiversidad acuática. De hecho, en los PDC se citan como fortalezas los “conocimientos ancestrales” y los “conocimientos ancestrales del aprovechamiento sostenible del medio”. A pesar que la investigación antropológica no estuvo enfocada a medir la ‘sostenibilidad’, describió la fortaleza de la organización comunal y familiar, y la amplitud y riqueza de los vínculos con el bosque. En el informe final, se indicaba que la selva no era vista como un espacio de extracción de recursos sino como un territorio propio habitado por seres no humanos con quienes se debía mantener una buena convivencia para lograr cazar y recolectar de forma exitosa (Campanera, 2010).

## **7. Programas de manejo de recursos naturales: entre la simplificación y el tecnicismo**

En los planes de desarrollo comunitario, no se aclara la articulación de conocimientos ancestrales y occidentales sobre medio ambiente. Esta cuestión se percibe también en otra de las actuaciones desarrolladas por AXN en colaboración con grupos locales, los Planes de Manejo de recursos naturales. Son programas desarrollados en el interior de la Reserva Nacional Pacaya Samiria en los que el papel de los grupos locales se reduce a pescar, cazar o recolectar en el marco del sustento familiar, y en colaborar en la vigilancia y toma de datos principalmente. Eso se debe en parte a una legislación pesquera estricta y que relega a la población local a un papel consultivo y de colaboración en la vigilancia. En realidad, después de analizar el programa de manejo pesquero del lago Jacinto (Del Águila y Tigres Negros, 2010), en ningún apartado se contemplan los ‘conocimientos ancestrales’ en su elaboración, implementación o evaluación, más bien se especifican las normas a cumplir y las técnicas a implementar, sistematizando las funciones de cada actor implicado, sin dejar espacio alguno a la participación e integración de otro tipo de conocimientos.

Por tanto, hablar de ‘conocimientos ancestrales’ implica en realidad dos cosas en concreto. Primero, el uso de una retórica que refuerza el mito de que las sociedades indígenas y las comunidades ‘tradicionales’ viven en armonía con el medio ambiente. Es decir, se constituye una narrativa ahistórica, simplista y no fundamentada en estudios empíricos sobre el terreno y que puedan caracterizar los conocimientos de las poblaciones con mayor complejidad (Li, 1996: 504). Y, segundo,

no hay una voluntad clara de tener en cuenta los conocimientos ambientales indígenas (Ellen y Harris, 2000) o conocimientos ecológicos locales (Berkes, 2005:7), o que no sean traducibles al lenguaje técnico desarrollista. Digamos que la existencia de la boa madre de la laguna reta y rompe el marco conceptual del desarrollo sostenible, limitado a ejecutar acciones de control de las especies, siendo incapaz de aceptar que una serpiente sea la que determine la cantidad de peces que hay en un lago.

Es notable subrayar que las propuestas derivadas de los PDC más duraderas en el tiempo son aquellas que están directamente vinculadas con la forma de vida local (Gasché, 2004, Gasché y Vela 2012). En San Jacinto, una de las actividades más exitosas fue el acompañamiento técnico al grupo de manejo pesquero Tigres Negros y la consecución de la aprobación del Plan de Manejo del lago Jacinto (AXN, 2012b:29). Pese a todas las contradicciones, contratiempos y dificultades, el grupo sigue operativo y permite la continuidad de la pesca en un lago que se había usado consuetudinariamente, es decir, un espacio que consideraban territorio propio. En realidad, el programa contribuyó a reforzar su presencia y control sobre su lago.

Sin embargo, las propuestas de construcción de piscifactorías comunales fracasaron. La hipótesis es que, tomando en consideración la cultura acuática y pesquera local, tenía más sentido fortalecer el cuidado de lagos y riachuelos. Desde una perspectiva socioambiental local, la construcción de una piscifactoría requiere de un espacio grande, obras, una inversión permanente en alimentar las crías, etcétera ¿Por qué invertir en ello si hay lugares donde todavía se puede pescar con mucho menos esfuerzo? No hay ninguna razón para dejar de pescar en los lugares habituales mientras se siga encontrando pescado. Eso no quita que, a largo plazo, haya personas que a título familiar construyan piscifactorías como reserva de alimento. Hay gente dispuesta a adoptar prácticas y herramientas nuevas sin abandonar las propias, tratando de ampliar sus opciones económicas, en línea con la habitual pluriactividad: horticultura, pesca, caza, recolección, trabajo remunerado esporádico, etc.

¿Por qué en los talleres y en todo el proceso diagnóstico no se vio que las piscifactorías podrían fracasar? Una posible respuesta sería porque las metodologías no están adaptadas al contexto. En las reuniones la gente suele decir sí a aquello que se ofrece, porque no es habitual negar o rechazar nada de forma directa, sería un acto poco sociable. Y este es un elemento muy importante del código comunicativo local y regional. El rechazo debe ser observado en la práctica del silencio y la falta de implicación real en una actividad, o en la dejadez o falta de implicación posterior. Así se vio con las piscifactorías y también con otras acciones que surgieron a lo largo de los cinco años de proyecto. Decir abiertamente lo que se piensa y se desea en un taller con AECID no coincide con los parámetros locales. Eso sí, hay una dinámica histórica y cultural reforzada por distintos actores sociales, donde la población rural amazónica es identificada como ciudadanía de segunda clase y con desdén y superioridad clasista ha sido tratada durante siglos. La relación con AECID no dejaba de ser también una relación asimétrica, pero útil.

Cuando una parte de la población ve una oportunidad de situarse en una posición favorable, o que coincida con sus intereses, actividades y propósitos, se implica. Así lo sostienen Gasché y Vela (2012a) cuando hablan de las ‘oportunidades coyunturales’ que la gente aprovecha en detrimento de

otras actitudes: “La historia nos muestra que los rasgos positivos descritos no han sido la causa de un estancamiento, sino que han permitido a la población bosquesina adaptarse a nuevas coyunturas, oportunidades y experiencias para beneficiarse de ellas sin renunciar fundamentalmente a sus propios valores sociales” (Gasché y Vela, 2012:154). Es decir, en una relación con una agencia de cooperación, hay cierta disposición a recibir todo lo que se ofrece desde el exterior. Esto coincide con la voluntad de crear alianzas con agentes externos para conseguir cosas, relaciones y tratar de mejorar su vida.

## **8. Reflexiones finales**

En el proyecto analizado se pretende mejorar la gestión ambiental de un grupo de comunidades, partiendo de la premisa que el modelo elegido, el desarrollo sostenible, será el adecuado. Esta inercia desarrollista de verticalidad sigue plenamente vigente, y neutraliza el potencial conservador de las prácticas locales. Considerando que un porcentaje importante de las poblaciones implicadas se identifica como indígena, el ejercicio de sus derechos socioambientales y territoriales también se pudieron ver indirectamente afectados al no ser debidamente contemplados en la formulación del proyecto. Es por ello que la AECID, al no desarrollar un análisis socioambiental previo, impuso un modelo inadecuado. La investigación antropológica a lo largo de varios años permitió identificar tanto aquellos puntos en común como los conflictivos entre la sociedad local y las propuestas de Araucaria. Debo reconocer la dificultad que tenemos en antropología para, además de describir y analizar, proponer medidas constructivas.

En lugar de fortalecer las regulaciones consuetudinarias sobre el entorno lacustre, AECID se limitó a hacer cumplir las normas establecidas por las autoridades ambientales y pesqueras, fortaleciéndose así la relación de poder entre instituciones, donde los grupos locales actúan como servidores y en una posición de inferioridad. Eso sí, indirectamente, el grupo de pescadores organizados en el lago Jacinto, al trabajar y recibir el apoyo de AECID, logró mantener su presencia, con una posición de poder respecto a otras comunidades o pescadores comerciales. De ahí la complejidad de las intervenciones, y sobre todo dada la variedad de perspectivas e intereses que esconde cada actor.

En un escenario ideal donde un proyecto participativo y horizontal hubiese analizado previamente el sistema de regulación de acceso y usos de los lagos en el Bajo Marañón, trabajaría en la exploración del crear acuerdos de pesca que refuercen los puntos de encuentro entre las normas pesqueras comunales y la legalidad estatal. De ese modo, se cumplirían los objetivos de conservación ambiental de las ONGs y agencias de cooperación, como los propósitos locales de garantizar su forma de usar los lagos y poseer su territorio.

Todas las comunidades con las que trabajó AXN se mostraron abiertas a realizar un diagnóstico comunal y un plan de desarrollo, propuesta inicial de AECID. Como se pudo observar durante el trabajo de campo en varias comunidades de influencia de la agencia española, se desarrolló de forma exitosa una estrategia de obtención de beneficios de actores externos. Por ejemplo, en San Jacinto,

después de más de cinco años de relación con AECID se logró la construcción de un puesto de vigilancia en el lago Jacinto para el grupo Tigres Negros (en uso), una escuela infantil (petición comunal, en uso), un filtro artesanal de agua (en desuso), una casa de atención de salud con medicinas e infraestructuras para que el personal de salud de San Regis fuera atendido una vez al mes (en desuso), la recuperación y mejora de los ojos de agua (en uso), entre otros. Con ello, se desvela la agencia local de las comunidades que actúan estratégicamente para conseguir bienes, servicios, etcétera. Tal y como lo destacan otros estudios amazónicos (Gow, 1991; Ewart, 2013), es importante mantener los vínculos con el exterior para que sigan llegando cosas al interior. Tal vez, el aspecto más vulnerable de esta relación estratégica es que esconde cierta dinámica de dependencia de organizaciones exteriores que suplen la falta de políticas sociales estatales.

Una de las actuaciones que se hizo más en comunión con los intereses de las comunidades en materia territorial fue el asesoramiento en el proceso de inscripción de comunidades y de inicio de titulación. Suponía tener más garantías de sostenibilidad de las comunidades, dado que actividades como la caza, pesca, recolección, construcción de viviendas y canoas, además de los vínculos sociales, espirituales y de salud (entre otros), están directamente vinculados al bosque comunal, y a la gestión autónoma del territorio. Es más, el movimiento indígena peruano reclama la titulación de 20 millones de hectáreas para consolidar la seguridad territorial de los pueblos indígenas amazónicos y la conservación ambiental de la Amazonía (Aideseep, 2014)<sup>54</sup>. A pesar que los últimos gobiernos peruanos -García, Humala y Kuczynski- han trabajado en el sentido contrario, el discurso de Aideseep hace patente la vinculación directa entre soberanía territorial indígena y conservación ambiental. En un estudio promovido por el Instituto del Bien Común en una zona afectada por la colonización y la ampliación de tierras para cultivos ilegales a lo largo de un período de quince años, se puso de manifiesto que la titularidad territorial indígena favorece la conservación del bosque, manteniendo a raya la deforestación (Ríos e IBC, 2014).

AECID procuró materializar su discurso del desarrollo sostenible en el bajo Marañón, fue enlace e intermediario entre comunidades e instituciones estatales, regionales y ONGs, lo que le convirtió en una institución poderosa. Lamentablemente no fue capaz de identificar, reconocer y impulsar la agencia socioambiental local y su potencial de conservación, pues las actividades que perduran son aquellas que encajan con la forma de vida local. Eso sí, a lo largo del proceso, se consiguieron logros territoriales que podían revertir positivamente en la conservación ambiental a largo plazo. Es por ello que resulta inevitable pensar que la posición de poder de AECID podría haber incidido más en el reconocimiento de los derechos indígenas en la Amazonía, impulsando acciones de conservación ambiental con perspectiva social y cultural. Intervenciones que podrían haber incurrido directamente en el reconocimiento y fortalecimiento de las instituciones locales. Eso sí, en el contexto peruano

---

<sup>54</sup> Reclamo denunciado por la organización indígena amazónica AIDSESEP en una carta del 24 de julio de 2014, dirigida al Defensor del Pueblo, al Presidente de la Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos, (...) (CPAAAAE), a la Presidencia del Consejo de Ministros, al Ministerio de Agricultura, al del Ambiente y al de Cultura, además de a instituciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. AIDSESEP proclamaba que esta era una deuda histórica social hacia los pueblos indígenas y que se debía realizar para evitar la conflictividad y la destrucción ambiental de la Amazonía. Todo ello en el contexto de cumplimiento del convenio 169 de la OIT. Internet: [www.aideseep.org.pe](http://www.aideseep.org.pe) (Fecha consulta: 7/8/2014)

actual difícilmente las instituciones estatales se muestren dispuestas a reconocer la capacidad de gobernanza indígena, y a perder su posición de poder.

### Referencias bibliográficas

AECID (2012). Evaluación externa del proyecto Araucaria XXI Nauta. AECID, Apci, Ministerio del Ambiente (inédito).

AECID (2009). Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Internet: [www.AECID.es](http://www.AECID.es) (Fecha consulta 10/3/2011)

AECID (2005). Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional

Alegret, J. L. (2002). "Gobernabilidad, legitimidad y discurso científico: el papel de las ciencias sociales en la gestión de la pesca de bajura", en: Zaniak, n° 21: 13-25

Araucaria XXI Nauta (ed.) (2008). Plan de desarrollo comunal San Jacinto, 2008-2012. Iquitos: Minam, Municipalidad de Nauta, Araucaria XXI Nauta, AECID

Berkes, F. (2007). "Community-based conservation in a globalized world", en: Proceedings of the National Academy of Sciences, September 25, vol. 104, n° 39: 15188–15193

Berkes, F. (2005[1999]). Sacred ecology. Traditional ecological knowledge and resource management. Philadelphia and London: Taylor & Francis [Internet: [books.google.es](http://books.google.es)]

Blaser, M. (2009). The threat of the Yrmo: The political ontology of sustainable hunting program. *American Anthropologist*, 111 (1): 10-20

Brand, K. W. (2000). "Del debate sobre el desarrollo sostenible a las políticas medioambientales", en: Barcena, I.; Ibarra, P.; Zubiaga, M. (eds.) Desarrollo sostenible: un concepto polémico. Bilbao: Universidad del País Vasco

Campanera Reig, M. (2016). ¿Para quién se conserva la laguna Jacinto? Conflictividad socioambiental en el Bajo Marañón, Amazonía peruana. Tesis doctoral. Facultat de Geografia i Història. Universitat de Barcelona

Campanera Reig, M. (2010). Tierras, monte y chacras. Usos y cosmovisiones dinámicas en San Jacinto y Villa Canán. Iquitos: AECID

Comisión de las Comunidades Europeas (1993). Gestión del ciclo de un proyecto: Enfoque Integrado y Marco Lógico. Bruselas: CCE.

Del Águila, J.; ORMARENA Tigres Negros (2010). Plan de manejo pesquero en la cocha Jacinto. Iquitos: SERNANP-JRNPS, Programa de Cooperación Hispano-Peruano, Proyecto Araucaria XXI Nauta, AECID, M° Ambiente

Descola, Ph. (2012). Más allá de naturaleza y cultura. Buenos Aires: Amorrortu

Descola, Ph. (2004). Las cosmologías indígenas de la Amazonía, en: Surrallés, A.; García Hierro, P. (eds.) Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno. Copenhague: IWGIA, 25-34

Descola, Ph.; Pálsson, G. (2001 [1996]). Introducción, en: Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas. México DF: Siglo XXI

ECODE (2011). Estudio crítico del marco lógico en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo

Ellen, R. (2001[1996]). La geometría cognitiva de la naturaleza. Un enfoque contextual, en: Descola, P.; Pálsson, G. Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas. México DF: Siglo XXI

Ellen, R.; Harris, H. (2000). Introduction, en: Ellen, R.; Parkes, P.; Bicker, A. (ed.) Indigenous environmental knowledge and its transformations. Critical anthropological perspectives. London: Routledge

Ewart, E. (2013). Demanding, Giving, Sharing, and Keeping: Panará Ideas of Economy, en: The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology. vol. 18, n° 1: 31–50

Ferguson, J. (1994). Anti-politics machine. Development, Depolitization, and bureaucratic power in Lesotho. Minnesota: University of Minnesota Press

Flores, J. A. (2006). Perspectivas antropológicas sobre las interacciones cultura-medio ambiente. Una reflexión sobre cuestiones éticas, en: Amérigo, M.; Cortés, B. (eds.) Entre la persona y el entorno: intersticios para la investigación medioambiental. La Laguna: Resma

Gasché, J. (2004). "Una concepción alternativa y crítica para proyectos de desarrollo rural en la Amazonía", en: (ed.) Crítica de proyectos y proyectos críticos de desarrollo. Una reflexión latinoamericana con énfasis en la Amazonía. Iquitos: IIAP, 105-118

Gasché, J.; Vela, N. (2012a). Sociedad bosquesina. Tomo I: Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Iquitos: IIAP, CIES, CIAS

Gow, P. (1991). Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia. Oxford: Oxford University Press

Kottak, C. P. (1999). The new ecological anthropology, en American Anthropologist, vol.101, n°1: 23-35

Li, T. M. (2007). *The will to improve. Governmentality, development, and the practice of politics*. Duke University Press

OSINFOR (2012). Mapa de situación actual de títulos habilitantes. Departamento Loreto y San Martín. OSINFOR - Gobierno del Perú. Internet: [http://www.osinforvirtual.com/mapas/archivos/san\\_martin.pdf](http://www.osinforvirtual.com/mapas/archivos/san_martin.pdf) (fecha consulta: 13 /01/2013)

Redclift, M.; Springett, D. (2015). "Sustainable development. History and evolution of the concept", en: Redclift, M.; Springett, D. (eds.) *Routledge International Handbook of Sustainable Development*. London: Routledge

Ríos, S.; Instituto del Bien Común (2014). *El proceso de deforestación en el territorio Cacataibo, 1995-2010*. Lima: Instituto del Bien Común

Sainz Ollero (2007). Venturas y desventuras del enfoque del marco lógico, en: *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, n° 20: 133-149.

Santamarina Campos, B. (2008). "Antropología y medio ambiente. Revisión de una tradición y nuevas perspectivas de análisis en la problemática ecológica", en: *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol.3, n° 2: 144-284

# Respuestas al “desarrollo” de mujeres indígenas en los Andes ecuatorianos: un acercamiento metodológico

**Maite Marín Salamero**

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

**Resumen:** En el presente artículo se plantea, a partir de un estudio de caso en el corazón de los Andes ecuatorianos, la importancia del uso de metodologías basadas en el trabajo etnográfico y los relatos orales para visibilizar el papel de las mujeres indígenas ante los proyectos de desarrollo que se desplegaron en los Andes hacia finales del siglo XX. Los testimonios de diferentes agentes de desarrollo, portadores de las ideas de modernización y progreso para las poblaciones indígenas, muestran el gran desconocimiento que éstos tenían ante las experiencias, los deseos y las necesidades de las mujeres. Por otro lado, los relatos de los hombres y dirigentes indígenas muestran cómo animaron la participación de las mujeres para acceder a los recursos que traían los proyectos y, al mismo tiempo, desconfiaron de los cambios que éstos introducían en las relaciones de género, en los equilibrios de poder en los espacios domésticos y comunitarios. El cruce de testimonios muestra cómo los proyectos se convirtieron para las mujeres en oportunidades para vivir experiencias de aprendizaje y acceder a espacios que tenían vetados. Contradiendo las imágenes que de ellas se tenían como sumisas y pasivas, en sus relatos las mujeres aparecen respondiendo a los roles de género impuestos desde la cultura, al control de sus esposos y padres, a la condescendencia y al paternalismo de religiosos y técnicos del desarrollo.

**Palabras clave:** mujeres; indígenas; desarrollo; género; metodologías

## 1. Introducción: de mujeres omitidas a mujeres intervenidas

Existe un profundo desconocimiento de las mujeres indígenas de los Andes desde la época precolonial y hasta mediados del siglo XX; de cómo crearon sus mundos cotidianos; de qué manera desplegaron las relaciones de género en los espacios domésticos y comunitarios; de cómo "sintieron, cómo vivieron o cómo cambiaron"(Prieto, 2015: 2)<sup>55</sup>. Ese desconocimiento está intrínsecamente relacionado a cómo el moderno estado-nación ecuatoriano se construyó en torno a un “sentido común ciudadano” que relegaba a los y las indígenas a los márgenes<sup>56</sup> de la ciudadanía, tal y como señala Andrés Guerrero (2017). Bajo las denominaciones genéricas de “indios”, “naturales” o

---

<sup>55</sup> El desconocimiento es extensible a todas las mujeres indígenas del continente.

<sup>56</sup> Ese anonimato estuvo determinado por la falta de derechos de ciudadanía de los indígenas, mujeres y hombres, aunque los hombres fueron considerados como sujetos a los deberes en calidad de súbditos de la corona española (Quinatoa, 2009).

“indígenas”, que recogen los documentos escritos que se conservan, la presencia de las mujeres se desdeñe aún más si cabe (Quinatoa, 2009: 42).

Sin embargo, y a pesar de su invisibilización en el registro histórico y en los intersticios ciudadanos, desde mediados del siglo XX distintos agentes del Estado, religiosos, trabajadoras sociales y técnicos de organizaciones no gubernamentales se acercaron a las mujeres indígenas, sobre todo a sus cuerpos, para redimirlos<sup>57</sup> y domesticarlas como parte de una nueva estrategia civilizatoria: el desarrollo. Galo Plaza (1948-1952) fue el primer presidente ecuatoriano que impulsó la modernización del país, para lo que pidió ayuda a la cooperación internacional (Salgado, 2008: 120). Bajo su gobierno, se inició el programa de desarrollo regional Misión Andina que perseguía la integración social de las poblaciones indígenas de los Andes, en el marco del indigenismo más clásico (Bretón, 2001: 62). Implementado desde las Naciones Unidas, en Ecuador el programa fue coordinado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con los objetivos de intervenir en la producción, la educación y la salud (Prieto, 2015: 131). Aunque no se privilegió de entrada el trabajo con las mujeres indígenas, fueron sin embargo ellas "quienes participaron activa y mayoritariamente de los programas de la Misión Andina " (Tuaza, 2013: 41).

En la década de 1970, la reforma agraria pasó a ser el eje de los proyectos de desarrollo rural. Las mujeres continuaron sin ser tomadas en cuenta como productoras en tanto no eran reconocidas como "jefes de familia", pero distintos programas continuaron con la tarea de educar y controlar sus cuerpos (Prieto, 2015: 188). En la década de los 80 el implacable ajuste estructural impuesto en el país provocó un progresivo traspaso de las responsabilidades del Estado hacia el sector privado. Las asociaciones y organizaciones populares de mujeres se multiplicaron para paliar las necesidades reproductivas y de cuidado (Lind, 2001). En ese tiempo se desplegaron los primeros proyectos destinados a las mujeres en el entorno rural con la irónica pretensión de incorporarlas al desarrollo – como si alguna vez hubieran estado fuera-, pero estos acabaron aumentando aún más sus cargas de trabajo.

Bajo el denominado "enfoque de género" aterrizaron en la década de los 90 y en las zonas rurales un gran número de proyectos para transformar las relaciones de desigualdad y fortalecer la participación de las mujeres indígenas. Las mujeres quichuas del Ecuador fueron las grandes receptoras de programas de ayuda con perspectiva de género en el país, pero no existen reflexiones que analicen en retrospectiva el impacto de éstos (Zaragocín, 2007: 50). Ni desde las agencias de desarrollo, ni desde el movimiento feminista ecuatoriano, ni desde las ciencias sociales<sup>58</sup>. Sorprende esta falta de análisis ante el volumen de proyectos y de literatura sobre desarrollo generada en el país durante esa época<sup>59</sup>. Los informes realizados por las propias agencias son “fotografías” de un momento y un lugar determinado, sin tener en cuenta los procesos de cambio a lo largo del tiempo ni la comparación

---

<sup>57</sup> Sin embargo, no se ha investigado a conciencia el impacto de esas intervenciones con mujeres indígenas. Una excepción es el trabajo reciente de Mercedes Prieto sobre el programa Misión Andina (2015). Sí, en cambio, existe el material que estas acciones originaron (informes, diagnósticos, evaluaciones, actas) y que constituyen fuentes muy relevantes a explorar.

<sup>58</sup> Aunque las mujeres indígenas sí han expresado sus opiniones en foros, talleres y entrevistas.

<sup>59</sup> Algunas investigaciones han evidenciado el liderazgo de las mujeres asociado a la gestión de proyectos (Pequeño, 2009). Desde ese punto de vista, se han visualizado los impactos de su incorporación al desarrollo, ya que distintos organismos financiaron actividades formativas y de capacitación bajo la incorporación de la equidad de género (Prieto, 2005).

entre distintas zonas (Starkoff, 1995). Además responden a la necesidad de evaluación de impactos inmediatos y, por tanto, adolecen de una mirada de largo alcance y contextual. Tampoco existen etnografías o relatos biográficos que permitan valorar los impactos de participar en programas de desarrollo<sup>60</sup> para las vidas concretas de las mujeres. La politóloga Sofía Zaragocín constata esta carencia y señala la necesidad de hacer recuento crítico de esos impactos desde la reflexión de los diferentes actores y actrices implicados, teniendo en cuenta los fuertes sesgos etnocéntricos que se pusieron en juego (Zaragocín, 2007: 36), y que ya denunciaron otras investigaciones (Radcliffe, 2014; Barrig, 2001).

En la tesis doctoral que estoy llevando a cabo <sup>61</sup> utilizo metodología cualitativa –trabajo de campo, entrevistas en profundidad, trayectorias biográficas- para acercarme al impacto que tuvieron las intervenciones de desarrollo y calibrar los cambios en las vidas de mujeres indígenas en dos zonas rurales del Ecuador. El entrecruzamiento de los relatos de las mujeres con los de los actores involucrados en esos procesos visibiliza también cómo se tejieron las relaciones que impregnaron la ejecución de los programas de desarrollo. Así, a pesar de ser acciones destinadas al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres, éstas fueron diseñadas con un profundo desconocimiento de éstas. Nadie se acercó a ellas para saber cómo vivían, qué pensaban, qué deseaban, cómo imaginaban su futuro. Esa ausencia de sus voces en los procesos de cambio que pretendían “salvarlas” da continuidad a la invisibilidad y omisión que han vivido históricamente. Y, sin embargo, como muestran sus relatos los proyectos de desarrollo, con sus claroscuros y sus contradicciones, fueron resignificados y contestados por ellas desde lugares no esperados, convertidos en oportunidades para abrirse a cambios y nuevos horizontes para ellas y para sus hijas.

## **2. De la oscuridad a la luz**

Quisapincha es una parroquia ubicada en la provincia de Tungurahua, en el corazón de los Andes ecuatorianos. Cuenta actualmente con algo más de 14 mil habitantes: 4.425 viven en los 12 barrios urbanos del centro parroquial y 10.964 en las 18 comunidades de la zona rural, que a su vez se dividen en tres zonas geográficas -alta, media, baja- con grandes diferencias entre ellas. Por ejemplo el uso del quichua en la zona alta contrasta con el exclusivo uso del castellano en la zona baja. 9.212 personas de la parroquia se autoconsideran indígenas, frente a 3.497 que se definen como mestizas<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Esa metodología sí se ha utilizado para aproximarse a la dirigencia femenina indígena (Cervone, 1998, Radcliffe y Pequeño, 2010). La historiadora Blanca Muratorio y la geógrafa Sarah Radcliffe han hecho un uso pertinente de los relatos e historias de vida de mujeres indígenas en Ecuador (Muratorio, 2005).

<sup>61</sup> La tesis, con el título de “Impactos de los proyectos de desarrollo en las trayectorias de vida de las mujeres indígenas de la región de la Sierra Central de los Andes del Ecuador”, lo llevo a cabo en el departamento de Antropología Social y Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona, bajo la dirección de Mónica Martínez y Víctor Bretón.

<sup>62</sup> Según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador del 2010, no coincide la división que el sentido común traza entre comunidades indígenas y barrios mestizos, desvelándose así la existencia de límites y fronteras difusas, que son saltadas desde todas las perspectivas.

En Quisapincha las ideas de desarrollo llegaron tardíamente y de la mano de la religión<sup>63</sup>, a diferencia de en otras zonas de la sierra. Ni la Misión Andina ni otros programas de desarrollo se habían desplegado en esta parroquia, cuyas comunidades indígenas de altura vivían replegadas bajo los páramos del Casahuala ante la falta de caminos transitables y la desatención del Estado. Tanto la Iglesia Evangélica como la iglesia más progresista influenciada por el Concilio Vaticano II <sup>64</sup>, empezaron su labor en las comunidades de la parroquia en la década de los 70 con la idea de mejorar materialmente sus condiciones de vida y transformar las situaciones de discriminación racial que vivían los y las indígenas.

Jesús Tamayo llegó a la parroquia en 1973 como vicario siguiendo los pasos de Monseñor Leónidas Proaño, conocido como "el obispo de los indios" e introductor de la Teología de la Liberación en Ecuador. El objetivo de Tamayo en Quisapincha era transformar radicalmente las prácticas y las creencias religiosas que articulaban el sistema de dominio trabado entre la iglesia, algunos comerciantes mestizos y las autoridades locales. Dos años más tarde, en 1975, llegaba a evangelizar en la zona el pastor indígena Segundo Toalombo. A luchar, según su testimonio, contra el alcoholismo, la pobreza y la degradación moral que el catolicismo había sembrado entre los y las indígenas. Ambos religiosos coincidieron en Quisapincha con el objetivo de valorar y transformar la cultura indígena. Aunque con ideologías y discursos radicalmente diferentes, ambos propusieron "proyectos o servicios" para entrar a las comunidades. El cura católico contó con la ayuda de organizaciones de Alemania y Estados Unidos para llevar adelante campañas de salud y proyectos productivos. Segundo Toalombo, en cambio, fue nombrado a inicio de los años 80 coordinador de la poderosa ONG cristiana Visión Mundial para la provincia<sup>65</sup>, a través de la que desembarcaron un buen número de proyectos en Quisapincha. Toalombo recuerda que cuando él llegó "la mujer era sumisa a su marido, no tenía voz ante el marido, peor para entrar en acción social con la comunidad" (Toalombo, S., marzo 2016). Cuando se elegían a los promotores comunales para trabajar con Visión Mundial eran los hombres quienes decidían si las mujeres que habían sido electas podían asumir el cargo. Tamayo, en cambio, evoca cómo las mujeres eran golpeadas por sus esposos y maltratadas tanto por las autoridades y el cura, como por vecinos y vecinas mestizas. Ambos concuerdan en que las mujeres carecían de espacios para la participación en tanto estaban bajo el dominio y la voz de los hombres. Sorprendentemente, cuando describen el trabajo que llevaron a cabo en Quisapincha, son las mujeres quienes emergen como las actrices más activas y participativas, con una enorme curiosidad por aprender en los talleres y los cursos que los dos organizan.

*"En ese tiempo, por años 70, un medio de convocar la comunidad eran películas. Y yo tenía proyectores y películas... no había luz eléctrica, pero tenía un motorcito. En los cursos que había... qué sé yo, 80, 100 personas, la gran mayoría eran mujeres. Sigue siendo así. Siempre hay más mujeres ¿no? Entonces son una*

---

<sup>63</sup> Distintas son las políticas de "desarrollo" estatales que, para Ecuador, son introducidas por el presidente Galo Plaza en la década de los 40 pero que no tienen un impacto directo en Quisapincha.

<sup>64</sup> Monseñor Leónidas Eduardo Proaño, de la Diócesis de Riobamba, tuvo gran influencia en la emergencia y fortalecimiento de las organizaciones indígenas quichuas de la sierra.

<sup>65</sup> La organización Visión Mundial incursionó en Ecuador en 1973 para apoyar las iglesias evangélicas del país que, ya en ese entonces, vivían un gran momento dentro de los sectores indígenas del campo, especialmente en las provincias del Chimborazo, Tungurahua, Cotopaxi e Imbabura.

*fuertemente. Y se les ha dado toda la importancia de nuestro trabajo. Han respondido. Y ahora todavía tenemos grupos de mujeres que nos invitan”* (Tamayo, J.: mayo 2016)

Ambos afirman que el cambio y la transformación que las mujeres vivieron es, en parte, fruto de las acciones que ellos promovieron, eliminando así la agencia de las mujeres, potenciando otra vez el imaginario de mujeres pasivas y sin voluntad. Segundo Toalombo, de forma vehemente, reivindica cómo el evangelismo llevó a las "compañeras indígenas" a nuevas formas de valorarse; a dejar atrás sus destinos como agricultoras para ser comerciantes o maestras; a conectarse con el mundo exterior; incluso, a responder al machismo.

*“Y eso como que cambió la mentalidad, de pensar de otra manera. El cambio que yo he visto ahora es que ellas ya se liberaron de eso (el machismo), no totalmente, pero sí han liberado. Ahora algunas son comerciantes, pequeñas comerciantes, algunas han superado educativamente, algunas son preparadas en educación, o sea, ciencias de la educación. Y algunas, algunas están en Nueva York trabajando, en Nueva York, en Nueva Jersey, en Brooklyn, y otras ciudades, las mujeres”* (Toalombo, S., marzo 2016)

Según él, la organización evangélica habría promovido que las mujeres dejaran atrás la ignorancia, la pobreza, el estancamiento como destino y les habrían guiado hacia el conocimiento y nuevas formas de vida. El viaje a través del Evangelio habría sido un tránsito desde la oscuridad a la luz, por el que las mujeres se habrían desplazado guiadas por su ministerio.

*“Entonces como que Visión Mundial les abrió la luz para ver el mundo, de la ceguera que ellas estaban viviendo, de conformismo, del catolicismo, de que nadie no puede salir, del castigo de dios, la pobreza y todo eso”* (Toalombo, S., marzo 2016)

Pero, ¿qué cuentan las mujeres? ¿Cómo vivieron la llegada de esos nuevos actores y de las ideas de desarrollo que traían? ¿Cómo les afectó en sus vidas? ¿De qué manera tomaron parte? ¿Cuál es su visión de esos acontecimientos?

En la década de los 70 las mujeres de las diferentes comunidades de Quisapincha compartían infancias volcadas al trabajo con escasas opciones para estudiar o salir fuera a trabajar. Martha Cahuana, de Cachilvana Chico, evoca cómo era su cotidianeidad ceñida a la órbita de la casa, de la comunidad y del páramo.

*“Así nomás nosotras andábamos. Sábados y domingos y todos los días de nuestra vida ha sido sólo pastar borregos, al páramo, a coger la leña, eso era nuestra vida que vivíamos. Nosotras no sabíamos qué hay fuera de aquí, nosotras ni el centro de la ciudad de Ambato no conocíamos, peor otras ciudades, peor Quito, Guayaquil, Latacunga, Cuenca, así... nosotras no conocíamos. Sólo así Quisapincha y el páramo conocíamos más. Los hombres a trabajar, ellos sí iban a lejos, iban a Guayaquil, a Quevedo, a trabajar así, ellos salían allá... (..) Yo sí me gustaba así salir, ir a trabajar, pero no nos dejaban pues... No dejaba mi mamá, nos pegaba, no sabía hablar”* (Cahuana, M.: junio 2016)

Para Ximena, el padre era “como si fuera patrón, y nosotros esclavos”; mientras que para Delia, el trabajo de la casa marcó su vida de niña y de joven. El poco valor que se daba a las mujeres justificaba el veto a la educación.

*Y así aprendimos a trabajar. Nunca nos valoraba a nosotras como mujeres, a de menos. Yo recuerdo que mi papi sabía decir que las mujeres no sirven para otra cosa que para la cocina. Así decía a nosotras. Las hijas no somos terminado el colegio. En cambio, mis tres hermanos ellos sí son terminado el colegio, todo. Siempre era mi mamá la que sacaba adelante, les daba todo, iba a las sesiones, a las reuniones de los hijos, todo (Tubón, D.: junio 2016).*

Las niñas aprendían lo justo "de letra" porque para desempeñar los roles que tenían asignados no hacía falta que supieran más. Estudiar les podía llevar a "a ser vagas, a aprender malo", como recuerda Ximena que los adultos les decían. Pero mientras tanto, los niños accedían a la escuela y al colegio para prepararse para cuando llegara el momento de salir fuera de la comunidad.

**Fotografía 1:** Dos muchachas de Illahua Chaupiloma, en una mañana de 1999.  
Por el trabajo no iban a escuela



Archivo: Maite Marín

Martha, sin embargo, tenía muchas ganas e interés por aprender. Después de mucho insistir, logró iniciar los estudios secundarios, pero ante la falta de apoyo y recursos finalmente abandonó el colegio.

*“Mi mamá no nos apoyaba, sabía decir que ‘No, que las mujeres no es bueno para estudiar, que sólo los hombres’. Es que a ellos también le han criado con esa mentalidad pues. Al colegio me fui yo primerita... vuelta mi mamá era que no nos apoyaba. Creo que mi papá le daba el dinero a mi mamá para que diera las cosas comprando, pero a nosotros no nos daba comprando. Y por eso ya por último ya no me gustó, porque me hizo falta los uniformes, me hizo falta los zapatos. Ya pues en el colegio no querían recibir así pies desnudos. Y por eso es que yo no me he terminado el colegio. Yo salí de segundo curso”* (Cahuana, M.: junio 2016).

Mercedes Munza recuerda que aprender constituía una fuente de peligros. Saber, leer, escribir comportaban el riesgo del conocimiento y, con él, la posibilidad de transgredir lo que se esperaba de ellas - pastar, cocinar, cuidar, limpiar-, desestabilizando así el orden comunal.

### 3. Los primeros proyectos

Algunas mujeres apenas se acuerdan de cómo y por qué llegaron los proyectos. En cambio, otras guardan una vivísima memoria y evocan con detalle "las obras que dieron", los animales que entregaron, las luchas que organizaron en las comunidades para defender al cura y al pastor, y los cambios que traían. Para Antonia los proyectos constituyeron una novedad que vino a cambiar tanto el espacio como las dinámicas comunales.

*«Los primeros proyectos que llegaron a Pucará fue (de) Visión Mundial. Todo lo que ve aquí es de la Visión Mundial. Ellos dieron la Casa Comunal, ellos dieron el muro de la escuela, ese muro grande que está hecho, ellos dieron... el otro aumento de otra escuelita, más aulas, dio el Visión Mundial. Él nos vino incentivar...parte dio los baños, parte nos dio haciendo ampliación del agua potable. (..) Bien perseguida esa institución diciendo también que es evangélico... por eso duro hemos luchado»* (Olobacha, A.: abril 2016).

Los comuneros y comuneras se reunían en las noches, convocados por la institución, para organizar los repartos y el trabajo. Visión Mundial era una fuente de la que emanaban recursos y que en ausencia del Estado actuaba como un padre benefactor que ofrecía y ofrecía.

*“Ellos fueron los primeros que entraron aquí... ya después se desapareció Visión Mundial, se desapareció todo. (..) Nos venía a dar en Navidades una fundita de caramelos, nos daba una cobijita, así venía a dar esa institución. Era buena. Esa institución ha sido la primera institución de evangélicos. Reunidos, reunidos trabajábamos. Todos reunidos con la Visión Mundial”.* (Olobacha, A.: abril 2016)

Para llevar a cabo la construcción de infraestructuras se trabajaba de forma colectiva en minga (trabajo comunitario que se realiza en los Andes de origen precolonial). La idea de comunidad como un espacio de relaciones solidarias y armónicas, de ayuda mutua, se convirtió en un elemento clave en la gestión de los proyectos de desarrollo ya que estos tomaban como contraparte de las comunidades esta fórmula de trabajo. Ante la migración masculina eran las mujeres las que se quedaban en los

espacios comunitarios y, por tanto, eran ellas quienes debían cumplir con el trabajo obligatorio de las mingas, siendo la principal mano de obra en la ejecución de los proyectos. Pero este trabajo, ni remunerado ni reconocido, aumentaba la lista interminable de sus tareas. Además, los animales que recibían debían hacerlos criar y repartir a los demás comuneros y comuneras.

*“Lo que el compañero Segundo decía es que trabajen unidos y que se progresen. Sin destruir, así dando. Por ejemplo, yo cogí de la institución Visión Mundial un ganadito, ya diga, yo ese ganado hago crecer, le hago aumentar y le doy a otra compañera que no tiene. Así decía, así nos indicaba y así hemos hecho, en borreguitos, en los ovinos hemos hecho así, hasta borrego me acuerdo yo. De ahí chanchitos también hacía. Algunos compraban un chanchito le hacía parir, y ahí ya le daba a los otros compañeros que no cogieron. ¿No ve que no alcanzaba el dinero para dar a toda la comuna quienes estamos en la sala llenita? Así de mano en mano hacíamos cadenas, haciendo aumentar, haciendo crecer ese proyecto de la Visión Mundial” (Olobacha, A.: abril 2016).*

Martha y Antonia trabajaban con los evangélicos, aunque ambas eran católicas. Lo importante era conseguir cualquier recurso material que mejorara la economía familiar. Pero poco a poco, tanto ellas como el resto de mujeres empezaron a valorar otro tipo de ganancias. El educarse, asistir a talleres, formarse como promotoras o ver películas proyectadas en Súper 8 se convirtieron en experiencias que ofrecían salirse de los marcos habituales sin levantar sospechas ni azuzar grandes temores al saltarse los límites de la casa y la comunidad. Cuando Marta fue elegida como promotora para colaborar con Visión Mundial, se le permitió entonces instruirse para enseñar a los niños y niñas que asistían al proyecto y mitigar su frustración por no haber ido al colegio.

*“Cuando yo tuve unos 13, 14 años yo era la promotora que sabía estar con los guagas aquí, de facilitadora de niños, enseñando a los niños, como jardín. Yo enseñaba desde las 8 a las 12 nomás pues, así enseñando a dibujar, pintar, a leer cuentitos, a cantar canciones... eso enseñaba... Nos daban a nosotros también unos talleres que vaya a aprender, ahí nosotros aprendíamos y dábamos a los guagas, así... La comunidad eligió pues a mí... así como votaciones de Cabildo que se hace, así me eligieron. Desde ahí... creo que trabajé unos dos años” (Cahuana, M.: junio 2016).*

*“Martha aprovechaba todas las oportunidades y espacios que se iban abriendo, incluso al amparo de su hermano. “Vuelta, yo así mismo sabía ir a los cursos, así cuando mandaban, como justo estaba mi hermano mismo de facilitador de salud todo eso, pues ahí me incluía, y ahí andábamos así...” (Cahuana, M.: junio 2016).*

Esas experiencias fueron decisivas para que estas niñas y jóvenes se convirtieran poco tiempo después en las primeras dirigentas y líderes de sus comunidades, y accedieran a los mundos de "afuera" y a dinámicas antes desconocidas. Percibidas como silenciosas y sumisas por el cura o el pastor, sin embargo, las vemos activamente yendo y viniendo de la casa a las reuniones nocturnas; cumpliendo con las mingas; asistiendo a talleres y pases de películas; criando animales; defendiendo al cura o al pastor ante la gente levantada. Todo es aprovechable y sirve para abrir fisuras. Aunque no se les pregunta ni se las interpela para saber qué tipo de transformaciones quieren, a qué tipo de

desarrollo aspiran, los proyectos se convierten en caminos para transitar intuitivamente hacia otros destinos.

*“Yo siempre soñaba estudiar, pero mi mamá casi no apoyaba, entonces estudiar, conocer algo, entonces ya... digamos, la mentalidad de mi mamá, lo que le sembraron es que nosotros somos pobres y pobres hemos de morir, y las mujeres indígenas nacimos para la tierra y en la tierra hemos de morir. Y en realidad no es eso, no ha sido eso en realidad. Bueno, yo tenía esa corazonada, ese pensamiento, decía: ‘No, no es que porque somos indígenas nos vamos a quedar ahí.’ Yo buscaba, buscaba, digamos un cambio.”* (Tubón, D.: junio 2016)

#### 4. Llegan las ONGD... y el enfoque de género

En la década de los 80 las ONGD se multiplicaron en los Andes con el objetivo de tecnificar y racionalizar el desarrollo rural. Pero en Quisapíncha, que presentaba los índices de pobreza más altos para la provincia, las organizaciones de desarrollo llegaron sorprendentemente una década más tarde. El Consejo Provincial, la Fundación Futuro, la Fundación Heifer, la Fundación Cuesta Holguín y la ONGD CESA tejieron en esa década una densa red por la que fluyeron recursos y proyectos. Si en los años 80 se había priorizado el trabajo con campesinos y campesinas, en la década siguiente fue la cuestión identitaria la que emergía con fuerza y el trabajo se focalizaba exclusivamente con los sectores indígenas. Como recuerda Jesús Tamayo, para esa época “todo el mundo, las ONG, extranjeros, todos, todos miraban al indígena, y todos le ayudaban.” Eso implicó que los programas y agencias de desarrollo excluyeran a los y las mestizas que a menudo compartían las mismas situaciones de pobreza que sus vecinos y vecinas indígenas, y creó fuertes relaciones de paternalismo y dependencia.

La "Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas", CESA, organización no gubernamental especializada en desarrollo rural, llegó a la zona en 1993<sup>66</sup>, el mismo año en que los indígenas se constituyeron como organización de segundo grado al amparo del emergente movimiento indígena ecuatoriano<sup>67</sup>. La orientación inicial de CESA, vinculada a la producción y preservación del medio ambiente, le llevó a privilegiar el trabajo con los hombres. Sin embargo, eran las mujeres quienes cumplían con las mingas e incluso realizaban las tareas asignadas a algunos promotores, que no eran responsables o que trabajaban fuera de la comunidad.

---

<sup>66</sup> Su llegada se produce con un proyecto de la agencia española Intermón, con fondos procedentes de la Agencia Española de Cooperación.

<sup>67</sup> La organización se denominó en esa época “Corporación de Organizaciones Indígenas Campesinas de Quisapíncha” la COCIQ.

**Fotografía 2:** Talleres de CESA de producción con comuneros, a finales de los 90



Archivo: Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas

Pero la participación de las mujeres en las reuniones y asambleas seguía siendo nula. Se alegaba que, como prescribía la cultura andina basada en la complementariedad entre los géneros, era en la intimidad del hogar donde ellas podían mostrar sus opiniones, que serían más tarde trasladadas por sus esposos a los escenarios públicos. Helena López, técnica del Consejo Provincial con más de dos décadas de trabajo en Quisapincha, recuerda que durante los primeros años obligaba a los hombres a salir de las reuniones para poder escuchar las opiniones de las mujeres.

*“No me acuerdo en qué comunidad era, que les dije: ‘Se salen toditos los varones, voy a conversar con las mujeres’. Es que ellas tienen un miedo al hablar... entonces también hay que darles esa confianza... de ahí empezamos a trabajar. Ahí salía por ejemplo (que) ellas tienen vergüenza de hablar, la otra es que tienen miedo que digan alguna mal y el marido les pegue, la otra porque no saben leer ni escribir, y se van quedando con esas cosas.” (López, H.: abril 2016)*

Sin embargo, desde las ONGD empezaron a tomar en cuenta a las mujeres por "la exigencia" de la cooperación internacional para incluir el enfoque de género en los proyectos que financiaba.

*“Ha habido... ciertos... yo sé decir ciertos modismos en las ONGD en donde se decía: ‘Hay que hacer un programa de desarrollo rural integral’. Después tenía que ser con la forestación o la agroforestería. Para llegar a finales de los 90 ya era una exigencia que debe tener mucha carga respecto de lo que era el género, ¿ya? Entonces ves como se han ido marcando unos hitos en donde las ONG para acceder a los recursos, al menos*

*CESA, para acceder a los recursos siempre hemos tenido que enmarcarnos en ese tipo de exigencias. Entonces porque son formatos los que hay que llenarles, hay que vaciar toda una suerte de información (..) hay que adaptarse a eso. Entonces si no lo adaptas así simplemente no recibes recursos de la cooperación” (Rendón, B.: diciembre 2015).*

También desde la organización indígena, la COCIQ, se empujó a las mujeres a organizarse conscientes de que muchos financiamientos que podían recibir dependían de su participación.

**Fotografía 3:** Reunión en 1999 de dirigentes y promotores y promotoras de Quisapincha con un técnico de CESA, en la sede de la ONG en Ambato



**Archivo:** Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas

Un ejemplo paradigmático fue el Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros, PRODEPINE, financiado por el Banco Mundial y que se desplegó en Ecuador a finales de los 90 para fortalecer las identidades de los pueblos originarios. En Quisapincha, el programa gestionado por la COCIQ impulsaba la creación de cajas solidarias exclusivamente femeninas para lo que previamente se debían crear grupos en todas las comunidades. Para justificar el repentino interés que los hombres mostraban, se defendía y loaba la mayor eficiencia y responsabilidad de las mujeres. Carlos Paucar, un joven técnico en esa época de la COCIQ, encargado de planificar y presentar los proyectos, justificaba así la necesidad de apoyar a las mujeres.

*“Ellos nos exigían la participación de las mujeres, la equidad de género. (..) Es que las mujeres eran las mejores pagadoras, las más responsables, las más puntuales en relación muy negativa a nosotros. Entonces, claro, las mujeres se formaban, se organizaban y tenían grupos. Con dinero que aportaba el PRODEPINE, se iban prestando entre ellas y los intereses iban capitalizándose hacia ellas mismas, no había que devolver, eran dineros no reembolsables” (Paucar, C.: febrero 2015).*

Fueron entonces los hombres quienes empujaron a sus esposas, madres e hijas a organizarse. En ocasiones incluso ellos fundaron los grupos para conseguir los fondos que estaban en juego: nominalmente eran las mujeres quienes aparecían al frente, pero desde la sombra ellos manejaban los recursos y los grupos.

**Fotografía 4:** Taller de CESA con un grupo de mujeres en la comunidad de Illahua Chaupiloma con representantes y participantes masculinos



Archivo: Jordi R. Renom

Si durante los primeros años de proyectos las mujeres asistían y participaban en las reuniones y talleres, hacían crecer y multiplicar los animales, ahora debían además organizarse para recibir fondos que podrían acabar en manos de los hombres. La gran paradoja era, sin embargo, que los hombres empujaban a las mujeres a organizarse, pero a la vez consideraban el enfoque de género como una cuestión exógena, un tema impuesto y que, por tanto, debía ser puesto en cuarentena, incluso rechazado. Para Carlos Paucar, el género era un tema que "venía desde afuera, todas estas formas de reordenamiento social no es nuestro. La pregunta que luego nos hacíamos en qué sentido puede ser

favorable o desfavorable el tema de género “ (Paucar, C.; febrero 2016). Por un lado, se apoyaba la organización y los proyectos de mujeres para conseguir recursos. Por otro, se los percibía con recelo en tanto consideraban “el género” como una injerencia cultural, que, de la mano del feminismo occidental, podría alterar el status quo de los hombres. Esas dudas expresadas por el técnico de la organización indígena revelan los conflictos que los proyectos generaron.

## 5. Las mujeres y el escepticismo

¿Qué pasaba mientras tanto con Delia, Martha, Antonia, Ximena, Mercedes, las mujeres que habían participado de los primeros proyectos de desarrollo durante los años 80 y habían ido formándose como promotoras, en cursos de catecismo y talleres diversos? En los años 90 empezaron a ocupar lugares de dirigencia en los cabildos de sus comunidades, puesto que habían adquirido las competencias necesarias. Muchas de ellas empiezan a ejercer como tesoreras, vocales, vicepresidenta, o incluso presidentas. En cada comunidad se habían formado grupos de mujeres y se había constituido una organización central, de la que Martha Cahuna fue primera presidenta en 1999.

*“Había una organización quien había dicho que forme grupo de mujeres, que a ellas están apoyando más. Aquí hicimos una reunión, aquí en la comunidad. Abí me pusieron de candidata a mí. De ahí fuimos a disputar en la COCIQ cada comunidad. De aquí de Cachihana quedé yo de Presidenta. Secretaria, tesorera, así siguió quedando. Abí gané yo pues” (Cahuana, M.: junio 2016).*

En esos primeros momentos de efervescencia organizativa se abren a las mujeres nuevos espacios de participación y cargos, y son delegadas por la COCIQ para ir a talleres. Delia entra a trabajar como responsable de una quesería comunitaria y posteriormente es nombrada parte de la dirigencia de la mujer. Antonia logra formar parte de la directiva de la COCIQ y llega a ser presidenta de su comunidad.

*“Abí todo el mundo venía a las reuniones, todo el mundo era la COCIQ. Los domingos a las reuniones de grupo de mujeres. Los grupos de mujeres también acá, a todo lado andábamos pues abí, era bonito en ese entonces, (..) y la gente mismo éramos más responsables en ver proyectos. Ver organizada la COCIQ, ver eso, era bonito, las reuniones, los cursos... esos cursos, daba bastante que aprender pues. Aha, así andábamos... por lo que había proyectos, había todo, y nos llevaba a la reunión, nos llevaba a cursos. Si decían: ‘Usted vaya a tal parte’, nosotros teníamos que ir pero sin multa, sin nada. Era bonito pues.” (Tubón, D.: junio 2016)*

**Fotografía 5:** Una joven Ximena Ayachipo durante los levantamientos de 1999. Era una de las pocas mujeres dirigentes entre hombres



Archivo: Maite Marín

Ximena Ayachipo era en 1999 una joven sin miedo y con muchas inquietudes. Catequista formada con Jesús Tamayo, logró ser con apenas 18 años tesorera de Puganza y vicepresidenta de la organización central de mujeres gracias a su gran oratoria y sus ganas de aprender. En los talleres recibió formación en identidad y cultura quichua, que le influyó y le transformó. Eran formaciones que promovía el movimiento indígena con financiación de la cooperación internacional.

*“Cuando ya entré a la organización y fui dirigente, recibí algunos cursos, nos hicieron ver de dónde veníamos, cual eran nuestras raíces, qué mismo estábamos perdiendo y qué estábamos ganando, en ese entonces. Ya, desde esa vez, bueno (fue) mi lucha en la identidad, en la cultura”* (Ayachipo, X.: noviembre 2015).

Ximena aprendió quichua con 18 años, y más tarde decidió vestirse con ropas indígenas, cambiando radicalmente frente a ella y a los suyos. Pero rápidamente llegó la decepción. Ximena, que había tenido un hijo con un hombre indígena de otra comunidad, fue abandonada por su pareja, quien migró dejándola sola con su hijo. Ante la separación y el abandono vivido, debió renunciar a sus cargos en la comunidad puesto que no podía ejercer siendo madre soltera.

*“Casi al año y medio meto la pata con mi primer varón. Entonces lo que yo soñaba no pudo ser. Digamos que se quedó ahí truncados los sueños pero sin embargo habíamos dado imagen que las mujeres también sí podían llegar a un cargo, ser alguien más. Y en ese entonces de pronto se cerró los pasos porque ya tuve mi hijo, entonces la mujer con un hijo es muy diferente, discriminada. Se necesitaba mucha más fuerza de voluntad en ese entonces por estar sola. Sola por lo menos, ya, se sale adelante. Si fuera un paño blanco, ese paño blanco se ensució. Eso*

*es lo que quería decir la sociedad. Pero sin embargo sí terminé yo el período de dirigencia” (Ayachipo, X.: noviembre 2015).*

En pleno proceso de forjarse como líder, Ximena fue acusada de perder la "pureza" que debía mantener (aunque fuera el compañero el que se fuera, dejándola sola) y su trayectoria quedó truncada. Poco a poca las mujeres fueron perdiendo el apoyo recibido por parte de las dirigencias y de la comunidad. Además, comprobaron que su posición en el interior de la casa empeoraba al aumentar su carga de trabajo sin recibir ningún tipo de compensación. Invertían tiempo y esfuerzos que iban en detrimento del cuidado de sus hijos y de la manutención de las tareas cotidianas de la casa. A menudo fueron las propias hijas las que debieron compensar sus salidas de las casas con su trabajo y su tiempo. Ante las ausencias maternas debieron cuidar a los hermanos y hermanas más pequeños, ocuparse de la comida, los cultivos y los animales, salir al páramo, dejando de lado sus estudios. Debían sustituir a sus madres a tiempo completo para que todo se mantuviera en su lugar, convirtiéndose en las grandes damnificadas cuando sus madres llegaban a ser dirigentes o lideraban proyectos.

*“Imagine, yo por andar así, hecha la dirigente, mis hijas no he hecho estudiar. He hecho estudiar a mis tres varones, y las cuatro hembras no son de colegio, no son estudiadas. Yo misma me he sentido un poco mal. Cuando tocaba salir así fuera de la casa, un día como menos semanal, mis hijas quedaban y no he dado tiempo...” (Olobacha, A., abril 2016).*

Por eso, en un momento dado, muchas mujeres decidieron abandonar los grupos, los proyectos y regresar a la casa para alimentar, cuidar, acompañar a sus hijos e hijas cuando los maridos estaban fuera o habían abandonado el hogar.

*“No me gustó mucho (salir a los proyectos) porque no había quien atiende mis hijos. No había con quien dejarles, todavía en ese entonces pequeñitos pues. (..) Después ya me retiré. Es que imagínese vuelta, es que no nos pagaba nadie, a veces no teníamos para los hijos, y ya después abí me salí” (Cahuana, M.: junio 2016).*

Sin ayudas reales, y con la presión por no cumplir con lo que se esperaba de ellas, lo que fue un tiempo de esperanzas, de ebullición, de promesas de cambio, fue poco a poco extinguiéndose.

*“De todas las comunidades había mujeres organizándose. Abí era la Antonia Olobacha, la Rosita, la Ximena Ayachipo... dirigentes de todas las comunidades que nos reuníamos como presidentas pues. La Martha Cahuana de Cachihvana, la señora Berta de Condezán, todas ellas, y todas presidentas de grupos de mujeres. (..) Como que tomaba más en cuenta. Sí, era bonito en ese entonces” (Tubón, D.: junio 2016).*

En algunos casos, mujeres como Mercedes Munza lograron mantener durante años una presencia constante en proyectos que le llevaron a ostentar cargos e intermediar con ONG e instituciones, a cambio de ir formándose.

*“Yo siempre he hecho labor social, y entonces (las fundaciones) siempre me han conocido y siempre me han capacitado. La diferencia esa era: yo hacía las cosas pero me capacitaba. A mí me encantaba aprender de salud. Siempre, desde que yo fui de 14 años me encantaba. Una labor social no se cobra. Una no se está por el interés*

*que me paguen, una no se espera que ellos me paguen para yo hacer. Si no, yo hago porque yo quiero y con buen corazón. Eso. (...) Nosotros no hemos tenido sueldo ni en la organización siendo promotores. Solo bonificación, como quien dice, nos reconocía para el pasaje. Con eso trabajábamos. Y aun así andaba lejos. El martirio que tenía en la casa, pasaba allá alegre. Con la expectativa que he de trabajar. Por eso me conocen de gente de Pucará, de Ambayata, me conocen de Cachilvana, de Paganza, de zona baja me conocen. Ya, si quiera eso me alegra". (Munza, M.: junio 2016)*

La posibilidad de aprender, conocer otras personas, huir de la vida difícil de cada día le animaba a Mercedes a colaborar y estar siempre disponible. Pero el precio que tuvo que pagar fue altísimo: además del exceso de trabajo y cansancio, fue especialmente grave la violencia infligida por parte del esposo y ante la pasividad de la comunidad.

*"(Mi esposo) me decía: '¿Qué pasó? ¿Qué eres, que fuiste dejando el hogar. ¿Qué eres?' Me pegaba cuando me sabía ir a los talleres. Cocinaba, lavaba, dejaba cosas a los animales, dando ya hierba. Regresaba, mi esposo me pegaba. Regresaba del taller, era la pelea. Siempre había eso. Cuando me fui a un taller, que era Mulalillo, me fui ojos verdes. Pero aún así no dejé. Yo no dejé pase lo que pase. Yo salía, recorría, por aprender. Si no hubiese sido por mi esposo, yo me hubiese educado en Loja de promotora de Medio Ambiente. Era en una universidad que ya me aprobaron. Y justo por mi esposo yo no aproveché eso" (Munza, M.: junio 2016).*

Las mujeres fueron a partir de entonces desapareciendo del escenario, conscientes de las limitaciones que debían enfrentar: la sobrecarga de trabajo, el desgaste emocional y la violencia. Además la discontinuidad de los apoyos que recibían les impedían trazar trayectorias de largo recorrido como señala Mercedes.

*"Esa época como que todas las mujeres queríamos trabajar conjunto. Siempre juntas. Para nosotras era la idea de traer proyectos, hacer unas casas para hacer capacitaciones, para mujeres, para jóvenes, para adultos. Se fue ese proyecto de Fundación don Bosco, entonces hemos quedado como que nos cruzamos de mano, terminó todo. Creo que era ingeniera, la Janeth Gavilanes... entonces ella también se fue, como era enfermita se fue a su tierra y no hemos vuelto a conversar con ella tampoco. Entonces como que viene y nos deja, viene y nos deja, nunca ha habido un trayecto que nos haga un seguimiento" (Munza, M.: junio 2016).*

Después del desencanto, la mayoría de mujeres se dedicaron a buscar trabajo por cuenta propia, fuera de los grupos, para salir adelante: cosiendo, vendiendo, haciendo negocios. Las más jóvenes migraron a otras ciudades de Ecuador, a Estados Unidos o a España. Otras volvieron al trabajo en el páramo y la comunidad. Sólo un número reducido de mujeres jóvenes consiguieron llegar a la universidad.

**Fotografía 6:** Delia se ha dedicado a la elaboración de ropa y a la venta, tras su paso por los proyectos y las dirigencias. En junio del 2017, al frente de su parada en la feria de Quisapincha.



Archivo: Maite Marín

Al volver la vista atrás, y pese a los claroscuros, las mujeres reconocen el aporte que supuso para su autonomía acceder a los espacios de participación que trajeron consigo los proyectos. En primer lugar, para confrontar el miedo y la vergüenza desde la experiencia de pararse al frente, quedarse sin palabras, equivocarse, arriesgándose frente a los hombres y a la comunidad.

*“Entonces a veces sí me faltaban las palabras para poder decir a la gente. Sí me faltaban, porque es que primera vez, y pararse delante de toda la gente era un temor... porque nunca he participado en ninguna cosa. Entonces yo tenía miedo, tenía temor, hasta me enfermé de tanta hablada de la gente me enfermé también. La gente hablaba diciendo que no dirigía bien la comunidad”* (Chuquiana, J.: diciembre 2015).

En segundo lugar, porque conocieron la existencia de derechos, ya no como indígenas, sino como mujeres:

*“Por eso es que desde ahí un poco nosotras también enteramos porque las mujeres tan sí hemos tenido el derecho, porque más antes no sabíamos nada porque nosotras... los hombres nomás hablaban, y las mujeres cuando hablaban, calladas. Entonces desde ahí que ellas explicaban, desde ahí nosotras también hemos participado. Y aquí en las comunidades ya hemos dejado de tener miedo, ¿no? Porque ellas explicaban que las mujeres tan sí*

*tienen derecho, que ustedes no tienen que ser calladas, que así... un fin de cosas explicaban. Y por eso es que nosotras vamos un poco despertando”* (Chuquiama, J.: diciembre 2015).

El relato de Estafanía, la hija de Juana, muestra el valor que las hijas conceden a las transformaciones que sus madres llevaron adelante con sus vidas y que rewertieron en las suyas propias. La ausencia de la figura materna durante su infancia fue el precio que ambas pagaron para que actualmente ella asista a la universidad, viaje sola y pueda tener una trayectoria de largo alcance.

*“Mi mamá más antes dice que ni salía a Ambato. Y ahora ya ha tenido la oportunidad de salir, de hacer amigas de otros pueblos, de conocer otras culturas. Entonces eso a mí me encanta, que mi mamá también pueda manejarse en este ámbito, y no sólo esperar de que mi papá o nosotros le contemos. (..) Yo creo que tal vez podría haber seguido ignorante en ese sentido. Pero no, ahora ya más o menos conoce, puede compartir las ideas con otras personas. Yo no creo que fue una pérdida en vano. Porque igual ella se realizó como mujer y tampoco podemos solo pensar en nosotros como hijos. Y ella tuvo esa gana de salir, de conocer, y yo creo que no, no, fue malo, la verdad. (..) Es el precio que pagó ella de no compartir con nosotros. Y el precio que pagamos nosotros también porque mi mamá saliera pues”* (Chuquiama, E.: diciembre 2016).

## 6. Conclusiones

Chandra Talpade Mohanty (1988, 2002) fue una de las primeras investigadoras en mostrarse profundamente crítica con el desarrollo desde posiciones poscoloniales. Su punto de vista fue compartido por un gran número de teóricas y activistas que mostraron cómo mujeres indígenas, negras, pobres, mestizas se posicionaron en el “camino del desarrollo” y elaboraron sus propios planes de vida, que respondían tanto a procesos modernos y globales como a lógicas culturales basadas en lugares y tiempos muy concretos.

*“Las activistas y académicas deben también identificar e incluir en su visión las formas de resistencia colectiva que las mujeres, en particular, elaboran en sus diversas comunidades en su vida cotidiana. Es su explotación particular en estos momentos, su privilegio epistémico potencial, así como sus formas particulares de solidaridad, lo que puede formar la base para reimaginar una política emancipadora para el inicio de este siglo”* (Mohanty, 2002: 428-429).

Chandra Mohanty señaló la necesidad de medir los efectos de la globalización desde las experiencias y luchas que comunidades y grupos particulares de mujeres llevaron y llevan adelante en todo el mundo (Mohanty, 2002: 426-427). Para poder contar de esas luchas, se vuelve entonces prioritario contextualizar esas trayectorias individuales pero compartidas y relatar los procesos que las mujeres han llevado a cabo desde sus propios escenarios de vida. Para ella, es necesario recuperar sus voces que contestan frontalmente los discursos que, por tantos años curas, pastores, técnicos de desarrollo, líderes indígenas y feministas han expresado en su nombre, pero también los espacios vacíos, las omisiones a las que han sido sometidas.

**Fotografía 7:** Marta en su trayecto diario para cambiar los animales en el páramo, marzo del 2017



**Archivo:** Maite Marín

En el presente ensayo el cruce de relatos que he trazado entre los portadores de los discursos del desarrollo y el progreso, los dirigentes indígenas masculinos y ellas pone en cuestión su silenciamiento en los programas de desarrollo que inundaron la sierra andina a finales del siglo XX. A través de fragmentos de los testimonios recogidos se ofrece, a manera de relato coral, otra versión de la llegada, la implantación y los impactos de los proyectos con enfoque de género. Algunas mujeres de Quisapincha, como hemos comprobado, vivieron los proyectos en tanto umbrales, “oportunidades”, para acceder a espacios vedados. Rompieron las imágenes que “los otros”, religiosos y técnicos de ONGD, habían construido en torno a ellas y que las encapsulaban en la pasividad, la sumisión o el respeto. También frente a sus compañeros indígenas, quienes hacían un uso instrumental del “género” para su beneficio, las mujeres levantaron sus propias estrategias, a veces replegándose de nuevo en la casa y en la comunidad, a veces migrando, a veces ensayando novedosos caminos. Cuando las mujeres decidieron dejar de participar en los proyectos estaban dando respuesta a relaciones de desigualdad y omisión, en algunos casos para facilitar otros caminos menos dolorosos de ruptura y emancipación para sus hijas. En este sentido, es necesario reivindicar el trabajo etnográfico en lugares concretos, recuperar y cruzar los testimonios que nos permitan rastrear aquello que a veces parece inaudible.

*“Los proyectos de desarrollo me ayudaron. Dar en los cursos, explicar cómo puedo yo expresar, o cómo puedo llegar o con quién le puedo tratar, todo eso. (..) Conocer otras partes que nunca he llegado, a mí sí era bueno. Era como abrirme la mente, ya. Eso era...”* (Olobacha, A., abril 2016).

## Referencias bibliográficas

Barrig, M. (2001). El mundo al revés: imágenes de la mujer indígena. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-ASDI.

Bretón, V. (2001). Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Quito, Ecuador- Lleida, España: FLACSO - Edicions de la Universitat de Lleida.

Cervone, E. (1998). Prof. Abelina Morocho Pinguil. Entre cantares y cargos. En E. Cervone (Ed.), Mujeres contracorriente. Voces de líderes indígenas (pp.163-207). Quito, Ecuador: CEPLAES y Fondo para la Equidad de Género.

Pequeño, A. (Ed.). (2009). Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes. Quito: FLACSO / Ministerio de Cultura del Ecuador.

Guerrero A. (2017). En BRETÓN, V. y Vilalta, M<sup>a</sup> J. Eds. (2017) Poderes y personas. Pasado y presente de la administración de poblaciones en América Latina. Barcelona, Editorial Icaria.

Lind, A. (2001). Organizaciones de mujeres reforma neoliberal y políticas de consumo en el Ecuador. En G. Herrera (Ed.), Antología de estudios de género (pp. 279-305). Quito, Ecuador: FLACSO – ILDIS.

Mohanty, CH. T. (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses, Feminist Review, 30.

MOHANTY, CH. T. (2008) De vuelta a Bajo los ojos de Occidente .la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En Suárez L. Y Hernández R.A. (Ed.) Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes (pp. 407-464). Madrid, España: Cátedra.

Moscoso, M. (1992). Mujer indígena y sociedad republicana: relaciones étnicas y de género en el Ecuador, siglo XIX. En A.C. Defossez, D. Fassin y M. Viveros (Ed.) Mujeres de los Andes. Condiciones de vida y Salud. Lima, Perú: Institut français d'études andines.

Moscoso, M. (2009). Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador: estudio introductorio. En Moscoso M., Quinatoa E., León E., Moscoso E. y Carrasco J. Historia de Mujeres e Historia de Mujeres e Historia de género en el Ecuador. Quito, Ecuador: IPANC - CAB.

Muratorio, A. (2005). Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia. *Iconos*, (21), 129-143.

Pequeño, A. (ed.) (2009). "Introducción". En *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 9-23). Quito, FLACSO/Ministerio de Cultura del Ecuador. 

Prieto, M., Cuminao C., Flores, A., Maldonado G. y Pequeño, A. (2005). Las mujeres indígenas y su búsqueda del respeto. En Prieto M. (Ed.), *Entre las crisis y las oportunidades. Mujeres ecuatorianas, 1990-2005*. (pp. 147-194). Quito, Ecuador: FLACSO-CONAMU-UNFPA y UNIFEM.

Prieto, M. (2015). *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. Quito, Ecuador: FLACSO.

Quinatoa, E. (2009). Mujeres Indígenas del siglo XIX y mediados del XX en el Ecuador En M. Moscoso, E. Quinatoa, E. León, L. Moscoso, J. Carrasco. *Historia de Mujeres e Historia de género en el Ecuador* (pp. 42-102). Quito, Ecuador: IPANC - CAB.

Salgado, M. (2008). Galo Plaza Lasso: la posibilidad de leer el paradigma desarrollista desde una apropiación reflexiva". En De la Torre C. y Salgado M. (Eds.), *Galo Plaza y su época* (pp. 117-156). Quito, Ecuador: FLACSO - Fundación Gala Plaza.

Radcliffe, S. (2014) El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía, Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 1 (5) 11-34. Doi: 10.17141/eutopia.5.2014.1486

Radcliffe S., Pequeño A. (2010) Ethnicity, development and gender: Tsachila indigenous women in Ecuador. *Development and Change*, 41, 983-1016.

Starkoff, S. (1995). El impacto de los programas de desarrollo en la percepción de las mujeres campesinas: el caso de la UNOCANC. Tesis de Licenciatura. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Tuaza, A. (2013). Las huellas de la misión andina en las comunidades indígenas de Chimborazo. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 1(2), 33-42. Recuperado de <http://upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/31/7>

Zaragocín, S. (2007). Encuentros y desencuentros de género: desarrollo y derechos de las mujeres indígenas. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local. FLACSO, Quito.



# Experiencia en torno a la infancia indígena mapuche. Estudio de una comunidad de internados en la Araucanía (Chile)

**Daniela Ivars**

NOSEB (Centro noruego de investigación de la infancia).

Universidad NTNU en Trondheim (Noruega)

**Resumen:** Este trabajo se centra en el estudio de los/as niños/as indígenas Mapuche de la Araucanía, Chile. Según Maturana (1997), es importante proteger a los niños Mapuche del aislamiento y darles la oportunidad de ser consultados, ya que los niños normalmente no son preguntados por sus ideas, especialmente sobre cómo experimentan su cultura, y tampoco son invitados a reflexionar sobre su pasado, presente y futuro. Además, ser consultado es un derecho de los niños (Unicef, 1989). El objetivo de este estudio es saber cómo los niños/as de la nueva generación perciben su cultura y la transmisión de la misma. Es decir, optamos por evocar y no darle todo el protagonismo al conflicto político-social que existe con el Estado chileno (Marimán et al., 2006). En este texto, presentamos el trabajo de campo desarrollado para el master estudios de la infancia <sup>68</sup> -la preparación, los métodos utilizados, el marco teórico y los resultados-. Al tratarse de una investigación con niños y de una comunidad que podría entrar en conflicto por su participación, se decide mantener en el anonimato a los participantes. Tampoco se identifica el colegio ni los internados que colaboraron.

**Palabras claves:** ética; métodos participativos; mapuche; etnografía; infancia

## 1. Introducción

El interés por las culturas indígenas nos lleva a menudo a preguntarnos sobre el motivo de la represión que marca su historia, y que continua en el presente. Esto tiene lugar desde el siglo XV, con la colonización europea y los intereses económicos de los Estados y las compañías internacionales en América Latina (Galeano, 1971). Existe una necesidad de mantener las diferentes culturas de América Latina, que están en peligro por la influencia del modo de vida occidental y por el escaso valor que las personas originarias le dan a su cultura propia. Desde la defensa de sus derechos, el concepto -y, sobre todo, su relación con el territorio- resulta bastante complejo. El abogado y defensor de los Derechos Humanos Anaya lo explica así:

---

<sup>68</sup> Master philosophie childhood studies, NOSEB, centro noruego de investigación de la infancia. Universidad NTNU, Trondheim (Noruega). Año 2015. Título: las experiencias de ser un joven Mapuche en la región de la Araucanía en Chile: educación, cultura e identidad.

“Sus raíces ancestrales están incrustadas en las tierras donde viven, o les gustaría vivir, mucho más profundas que las raíces de muchos sectores poderosos de la sociedad viviendo en las mismas tierras o cerca. Y son personas que comprenden comunidades distintas con una continuidad de existencia e identidad, que las vincula a las comunidades, tribus o naciones de su pasado ancestral” (Anaya, 2009: 1).

Esta investigación se inspira, en gran medida, en los estudios sociales de la infancia, los cuales recogen el interés por implicar a los niños en las investigaciones en que participan: ‘los niños deben ser vistos como activamente involucrados en la construcción de su vida social, la vida de los que les rodean y de las sociedades en las que viven’ (Prout and James 1997:4). Así, los niños son vistos como actores sociales con agencia y como parte de las relaciones intergeneracionales (Boyden 1990, Lee 2001, James and James 2012, Woodhead 2014). Donge (2006), en el capítulo *Ethnography and participant observation*, hace énfasis en la importancia de estudiar la sociedad a partir de la observación y la experiencia directa con su cotidiano. Elegimos la etnografía ya que resulta útil para el estudio de la infancia, porque nos permite acercarnos a las personas sin muchos materiales y/o herramientas que podrían ser difíciles de comprender, como indican Proust y James (1997).

El estudio que presentamos se llevó a cabo en una comunidad Mapuche cerca de Temuco, en la región de la Araucanía, durante dos meses. Esta región es una de las más ricas del país en recursos naturales (Gobierno de Chile, 2010) y uno de los más importantes núcleos turísticos. Sin embargo, cuando nos acercamos para ver las condiciones de vida, las estadísticas revelan que es una de las regiones más pobres del país, con un 18% de la población viviendo en condiciones de miseria (CASEN 2011, en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 2012).

Reinao (2008) señala que los responsables de la pobreza de los Mapuche son el Gobierno y las compañías extranjeras por la explotación que hacen de las tierras. Según Reinao, esto se debe a dos razones: el contexto social e histórico -cuando el Estado dividió las tierras y sólo una pequeña parte les quedó a los Mapuche- y el contexto actual socio-político-legal, pues el actual Gobierno prohíbe a los Mapuche vender sus tierras y recibir beneficios económicos, quedando así excluidos del mercado económico.

## **2. Cuestiones éticas y desafíos: trabajar con niños y niñas Mapuche**

Durante el trabajo de campo, la interacción del investigador con las personas indígenas podía ser un obstáculo. Aunque cada investigador crea su rol, él/ella estará influenciado por sus características físicas, experiencia e historia. Según recoge Mörner (1967), por sus “rasgos occidentales”, él no quería que los participantes le vieran como una persona descendiente de los colonos. Tuvo, entonces, que desmontar la creencia social sobre su apariencia entre los niños y adultos de las clases sociales más bajas para poder hablar finalmente sobre sus perspectivas reales:

“En América, la piel, más o menos blanca, es lo que dicta la clase que un individuo ocupa en la sociedad. Un blanco, aunque vaya con pies descalzos o a caballo, se considera a si mismo miembro de la nobleza del país” (Mörner, 1967: 55-56).

Respecto a la diferencia entre hacer una investigación ‘con’ niños, y no ‘sobre’ niños, Punch (2002: 322) escribe que esto puede ser percibido como “lo mismo o completamente diferente desde los adultos”. En las sociedades los mayores normalmente inhiben las acciones de los más pequeños. Por lo tanto, cuando un investigador realiza estudios con menores de edad, se ve obligado a reducir el desequilibrio de poder que existe entre el investigador-adulto y el participante menor (Punch 2002, Abebe 2009).

Durante nuestro trabajo de campo se implementaron medidas apropiadas, siguiendo a Punch (2002). Primero, intentamos adaptar nuestro castellano (español) al castellano de Chile, para comunicarnos con los niños, y considerando también la jerga de cada generación, para que las conversaciones fueran cercanas. En segundo lugar, es importante tener en cuenta el “entorno de la investigación”, conocer qué relación tienen los participantes con el lugar y las personas, para evitar la influencia de estos en caso de estar presentes.

Como investigador, debemos tener en cuenta la situación a la que nos enfrentamos y cómo nos involucramos, ya que esta afectará a nuestro trabajo de campo y, especialmente, a los datos recopilados. Ciertos temas, como la violencia, el abuso y la pobreza, son difíciles de abordar con personas que no conocemos. Durante nuestro trabajo de campo, hablamos de temas socioeconómicos, educación, identidad, racismo, violencia y alcoholismo. No pensamos que los términos fueran demasiado éticos o sensibles, ya que la idea de usarlos procedía de la discusión abierta que habíamos mantenido en la primera sesión con los chicos. En ningún momento se sorprendieron u ofendieron mientras discutíamos los conceptos negativos. Fue una experiencia enriquecedora, ya que entre ellos podían discutir las prioridades para sus comunidades.

La decisión de aprender el mapudungun, la lengua mapuche, fue muy importante. Si se quiere entender la situación sociocultural, hay que conocer el lenguaje (Donge 2006). Por ejemplo, después de un mes y medio en una escuela, el profesor de folclore vino a cantar con los alumnos de preescolar; la maestra les dijo a los estudiantes que más tarde hablarían del peuma y él, que llevaba más de diez años trabajando para la escuela, preguntó qué era un peuma. Los niños le respondieron que significa sueño en mapudungun. Como los sueños son cruciales para la cultura Mapuche, porque los usan para interpretar lo venidero, temas pendientes, etc., también experimentamos conversaciones de análisis de sueños entre los mayores. Es una de las tradiciones más naturales y vivas en la cultura Mapuche. Valenzuela (2014) sostiene que la exclusión de los niños indígenas de la educación formal y el nulo interés de los profesionales en su cultura indígena simboliza la pérdida progresiva de conocimientos en general, y de las lenguas indígenas en particular.

### 3. Perspectivas teóricas

#### *Estudios sociales de los niños y la infancia*

Nuevas ideas sobre cómo estudiar a los niños comenzaron a surgir entre los años 1970 y 1980, más tarde se le dio el nombre, entre otros, de 'Nuevo Paradigma de Estudios Sociales de la infancia' (Prout y James 1997). Esto no significa que las vidas de los niños no se hayan estudiado antes, sin embargo, previamente se hizo en calidad de humanos que estaban en el proceso de convertirse en adultos (Qvortrup 1994), en lugar de hacerlo por derecho propio.

Fue en los estudios sociales sobre la infancia donde los niños llegaron a ser vistos como "seres" en lugar de "convertirse" (Qvortrup 1994, James, Jenks y otros 1998, Lee 2001). Hoy en día, en esta área, se les asigna tres atributos principales (Woodhead 2014): (a) la niñez está construida socialmente, (b) los niños deben ser vistos como personas con su propia agencia y derechos (Corsaro 1997), y (c) los niños y los adultos crean relaciones intergeneracionales familiares (Alanen 2014). Consideramos que es importante entender las diferentes infancias, como, por ejemplo, la de los niños en los países desarrollados y la de los niños en zonas en vía de desarrollo. Boyden (1990) y Burman (1996) observaron que el modelo de la infancia occidental se ha utilizado como un "estándar de oro" para criticar otros tipos de infancia.

La agencia y la estructura son dos conceptos diferentes que están interrelacionados, ya que actuar con agencia en las relaciones sociales está influenciado por las estructuras circundantes. Como James y James (2012) señalan, ambos conceptos son importantes y dependen el uno del otro. Giddens (1979) afirma que las personas actúan de acuerdo con la forma en que se construyen las estructuras sociales, pero, al mismo tiempo, las estructuras sociales son creadas por las acciones de las personas. Nosotros entendemos agencia como la competencia que los niños tienen para tomar decisiones por sí mismos sobre sus vidas en la sociedad. Según James y James (2012), esta es la capacidad de los individuos para actuar de forma independiente.

Las relaciones intergeneracionales son las relaciones creadas entre personas de diferentes grupos de edad y entendemos una generación como un grupo de personas que pertenece a una categoría basada en la edad (James and James 2012). De acuerdo con Alanen (2001), los grupos generacionales comparten una identidad común, y en particular las actitudes sociales y políticas basadas en sus experiencias. Por lo tanto, esto implica que las personas cambiarán y adaptarán las tradiciones a su tiempo, ya que "las generaciones se construyen socialmente" (James y James 2012). 'Estructuración generacional', o 'generationing' como lo llama Alanen (2005), es la manera en que las diferentes generaciones influyen unas sobre otras. De este modo, la 'agencia' de los niños se vería afectada por la estructura impuesta por la organización social, influenciada por las relaciones intergeneracionales.

### ***Cultura e identidad***

En este estudio, hay dos conceptos a destacar: cultura e identidad. Según el Oxford Dictionary (2015) y Jenkins (2002), la cultura se define como:

1. Las artes y otras manifestaciones del logro intelectual humano consideradas colectivamente.
2. Las ideas, las costumbres y el comportamiento social de un pueblo o sociedad en particular.
3. Las actitudes y el comportamiento característicos de un grupo particular.

Además, nosotros elegimos esta descripción de cultura, hecha por Murphy-Berman y Kaufman (2002: 20), para analizar los resultados: “comportamiento concreto y valores compartidos y suposiciones conductuales”. Comprendemos los valores como “creencias compartidas sobre la naturaleza del mundo o una comprensión de lo que este es” (idem). Y, también, la cultura son “las ideas y el comportamiento social de determinada gente o sociedad, y las actitudes y comportamientos característicos de un grupo particular” (Jenkins 2002, Diccionario Oxford 2015). Así, decidimos tomar el concepto de identidad definido por Jenkins (2008: 17): “La noción de identidad implica dos criterios de comparación entre personas o cosas: similitud y diferencia. La identidad no está ‘solo allí’, no es una ‘cosa’, siempre debe establecerse”.

Sin embargo, en el contexto de esta experiencia, para entender qué es tener una identidad cultural, debemos conocer y explicar qué es la identidad mapuche, por lo tanto, la cultura y la identidad están interrelacionadas. Con base en las definiciones anteriores, la identidad cultural se relaciona con el hecho de que las personas tienen ideas y costumbres similares a las de la mayoría del pueblo mapuche. Además, las personas se comparan con otras culturas para identificar las similitudes y diferencias, y establecen así su propia identidad. Asimismo, es importante reconocer que la identidad cambia constantemente y emerge en los encuentros con los otros.

Para analizar cómo las personas que participaron en nuestro trabajo de campo se identifican como chilenas, mapuches o ambas, fue útil observar el trabajo de Jenkins (1998) donde hace referencia a Erving Goffman y Anthony Giddens. El mundo, tal como fue construido y experimentado por los humanos, se puede entender con tres órdenes distintos (Jenkins, 1998: 39) relacionados con las interacciones sociales que vimos de los participantes, donde el orden individual nos informa sobre los modales de cada persona, los cuales tienen su origen en la mezcla de dos culturas; el orden de interacción se asocia con cómo las personas que viven en comunidades se relacionan entre sí; y, con el orden institucional, nos referimos a las leyes del Estado chileno para comprender la forma en que las personas se componen para formar una identidad.

### ***La educación local versus la educación informal***

En esta sección, presentamos la educación en la escuela como espacio con clara influencia en términos políticos, mayor que en la de tipo no formal:

“Las escuelas son construidas, administradas y configuradas por adultos para niños. Como instituciones sociales, desempeñan un papel central en la construcción de la percepción de los niños de sí mismos, del mundo social y de su lugar entre ellos”. (Devine, 2003: 1)

Además, Kjørholt (2013: 245) afirma que ‘la educación es considerada una estrategia básica para garantizar el desarrollo sostenible de las economías nacionales en todo el mundo’. Según ambas citas, la educación formal tiene un impacto en una cultura y es determinante del futuro de los niños como adultos. Mayall (2002) argumenta cómo el tiempo que los niños dedican a la escuela puede influir en ellos y diferir de lo que esperan los ancianos:

“La 'escolarización' de la infancia es una característica tan visible de la infancia moderna occidental, que puede ser escatimada. Pero el hecho de que a los niños se les exija durante muchos años pasar gran parte de su tiempo en la escuela -y cada vez más a llevar también deberes a casa- tiene implicaciones sobre cómo se entiende la niñez” (Mayall, 2002: 20)

Esto no solo es aplicable en la sociedad occidental, Abebe y Kjørholt (2013) reconocen que la educación formal es "altamente valorada" en áreas realmente pobres. Pero como se escribió anteriormente, también existen canales de educación informal. Abebe y Kjørholt (2013) obtuvieron tres tipos de conocimiento diferente a partir de la enseñanza informal. Los niños, adultos y ancianos en áreas rurales o comunidades rurales tienen un "conocimiento local" (Abebe y Kjørholt 2013). Este es el conocimiento transmitido a partir de las interacciones sociales en una comunidad o entre generaciones. Los niños lo aprenden en sus rutinas diarias y, por lo general, está representado en la cultura alimentaria (Douglas 1966, Abebe y Kjørholt 2013). Abebe y Kjørholt (1999) explican que el término "conocimiento indígena" es utilizado en los estudios de desarrollo en las comunidades. Semali y Kincheloe (2002: 3) definen el "conocimiento indígena" como el conocimiento que "refleja la forma dinámica en que los residentes de un área se han llegado a entender a sí mismos en relación con su entorno natural y cómo organizan ese conocimiento popular de flora y fauna, cultura, creencia e historia para mejorar sus vidas". Y el "conocimiento endógeno" proviene de las interacciones de las personas, la sociedad y los "valores locales", y refleja las preocupaciones y necesidades para el futuro de la gente de la comunidad (Nerfin y Cardoso 1997 en Abebe y Kjørholt 2013). Sin embargo, incluso cuando el conocimiento informal se describe como importante para la sociedad, el conocimiento escolar "tiene privilegio sobre el conocimiento informal", dado que el "conocimiento local" se ha ido erosionando (Abebe y Kjørholt 2013).

Zinnecker (2002: 107-108) hace referencia a tres 'dimensiones de transmisión' en relación a los intercambios generacionales:

1. Transmitir cultura (valores, habilidades, conocimiento) entre generaciones
2. Transmisión de membresías sociales (reemplazando posiciones sociales) entre generaciones
3. Transmitir modelos de personalidad (hábitos, etc.) entre generaciones

Como hemos escrito anteriormente, y también a partir de Zinnecker (2002), "transmitir cultura" es una de las formas de transmitir conocimiento de una generación a otra. Bourdieu (1997: 9) se refiere a la "producción del mundo social", analizándolo desde el "espacio social" que, para él, se compone de dos formas de capital: "el capital económico y el capital cultural". Sin embargo, Bourdieu (2011) reconoce que el capital puede exhibirse de tres formas:

“Como capital económico, que es convertible, en ciertas condiciones, en capital económico y puede institucionalizarse en forma de derechos de propiedad; como capital cultural, que es convertible, en ciertas condiciones, en capital económico y puede institucionalizarse en forma de calificaciones educativas; como un capital social, compuesto por obligaciones sociales ('conexiones') que es convertible, en ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en la forma de un título nobiliario” (Bourdieu, 2011: 82).

Y Bourdieu (1973) también relaciona el capital cultural con 'clases o secciones':

“La posición más baja: profesiones agrícolas, trabajadores y pequeños comerciantes, excluidos de la participación en la cultura 'alta'; la posición intermedia: ocupada por un lado por los jefes y empleados de la industria y las empresas y, por otro lado, por el personal de la oficina intermedia; la posición más alta: ocupada por personal de oficina superior y profesionales” (Bourdieu, 1973: 73)

La mayoría de los Mapuche sufre esta segregación de clases, sintiéndose "menos" en la sociedad en comparación con los chilenos en general, quienes ocupan las posiciones "intermedias" y "más altas". En este contexto, las familias crean 'habitus' (Bourdieu 1998 en Alanen 2014), junto con la educación, lo que genera 'capital social' (Bourdieu 2011). La educación formal -o el capital escolar "institucionalizado"- puede colapsar a la familia, que Alanen (2014: 153) considera como la principal responsable de la "percepción y categorización de la realidad colectiva" en la sociedad.

Existe una brecha entre el conocimiento local y el capital cultural que tienen los niños, como veremos en los próximos capítulos. Entonces, se ha de dar con una solución que permita mejorar los beneficios de la educación formal. Debemos reflexionar sobre el plan de estudios que el sistema educativo ofrece a los niños. Chile es multicultural, un hecho que no ha sido reconocido. Ofrece un currículo educativo intercultural, pero que no ha sido suficiente para resolver el conflicto con las comunidades indígenas o las áreas más pobres. El mapudungun y el inglés se enseñan en la escuela. En muchas escuelas, se enseñan las tradiciones de Chile, incluido el mapuche. Sin embargo, los conflictos continúan y los niños no aprenden a usar/respetar la cultura o el conocimiento en la vida real, los niños simplemente lo memorizan. Así, Freire (1969, 1970, 2004) y Padilha (2001, 2004) proponen una reflexión sobre la educación en general, ofreciendo nuevas perspectivas para el diálogo entre el sistema y las diversas realidades sociales de los estudiantes. Padilha (2004) propuso un currículo "intertranscultural", relacionado con el currículo "intercultural" y que excluye el "monoculturalismo". Siempre hay una cultura en el poder que crea desequilibrio y desconfianza entre quienes pertenecen a otras culturas. Como Freire (1970) explica, el mundo no es estático, el mundo está siendo. En relación con la educación, dice que la educación también debe adaptarse a necesidades cotidianas de

los estudiantes. Los docentes deben estar abiertos a la necesidad del momento y de sus alumnos. Padilha (2004) presenta el currículo "intertranscultural" como una solución, ya que se supone que acepta las múltiples identidades culturales en la escuela: si los niños "viven dentro de estos marcos culturales en el hogar", este es tan importante como los demás. En este plan de estudios, lo importante es el hecho de que aprenden acerca de todas las culturas y, sobre todo, de que aprenden a usarlas en la práctica como lo hacen con el "conocimiento local" -y no solo a memorizarlas-.

#### **4. Proceso metodológico: etnografía cualitativa**

El trabajo de campo se desarrolla con un amplio grupo de edad y en diferentes contextos. La muestra abarca miembros de la escuela infantil (de 3 a 5 años), de la escuela primaria (8 y 9 años), de dos internados -masculino y femenino- (de 15 a 18 años) y un grupo de más de 20 años. En total, se incluyeron 38 participantes en la investigación: once estudiantes preescolares de género mixto de una escuela rural, dos niños -estudiantes también de una escuela rural-, quince varones y diez mujeres en educación secundaria en un internado y alrededor de diez personas mayores de 20 años (académicos, líder de la comunidad, estudiantes Mapuche en la universidad, doctores, asistentes de hogar, etc.).

Un formulario de consentimiento fue entregado a las personas del internado que participarían en la investigación. En el impreso, constaba información de contacto y una explicación del enfoque de la investigación. En algunos casos este proceso se hizo de forma oral, pues algunas personas habían sido engañadas con la ley de la tierra (Bengoa 2003) y, por lo tanto, la solicitud de la firma les podía generar desconfianza (Brydon 2006). Para el consentimiento en la escuela rural, primero preguntamos al equipo directivo sobre el permiso requerido y después informamos a niños y progenitores, ya que, según la ética, cuando realizamos investigaciones con menores estos deben ser informados acerca de la actividad en la que participan (Alderson 2004).

Este estudio es una etnografía cualitativa centrada en los niños indígenas, que incluye observación participativa y métodos participativos de evaluación rural (Punch 1998; Clark 2005; Alderson and Morrow 2011). El proceso metodológico sigue varias técnicas: observación participativa, entrevista con estímulo visual, visita al vecindario, discusión de grupo focal, entrevista semi-estructurada, ranking, dibujo y conversación informal.

##### ***Observación participativa y conversación informal***

La observación participativa ha jugado aquí un papel principal. Según Behar (1996), nada puede resultar más raro que una persona observando y escribiendo sobre otra completamente extraña; pero, al mismo tiempo, al estar y colaborar con las personas participantes, estas se abren y ganamos su confianza. Teniendo presente esta cita de Behar, decidimos participar en la comunidad en vez de solamente observar y escribir. Nos convertimos así en participantes activos dentro de la escuela rural y con las familias. En un mes, se crearon relaciones donde nos vimos involucrados en emociones y prácticas de la rutina diaria, convirtiéndonos en alguien 'significativo' en sus vidas, como lo definen Hunt (1989) y Wax (1983) – citados por Cook y Crang (1995) –. Por otra parte, ser un observador de

la 'cultura' es definido por Behar (1996) como un investigador que escribe y graba lo que está ocurriendo, y cómo, en donde tiene lugar la investigación, como si el investigador nunca hubiera estado ahí. En nuestra opinión, y en acuerdo con Donge (2006), decidir ser un mero observador no es realista, ya que desde el mismo momento en que un desconocido visita el lugar ya se da un impacto en el entorno, por pequeño que este sea.

Esta investigación se basa en las relaciones sociales, ya que, de acuerdo con Crang y Cook (2007), estas abundan en los lugares de investigación. Hicimos dinámicas sociales desde el mismo día de la llegada. Algunas veces teníamos como objetivo empezar una conversación, pero normalmente eran las otras personas quienes tomaban la iniciativa. Aprendimos de las personas manteniendo largas conversaciones con ellas, esto nos aproximaba a cómo y quiénes son los Mapuche en cuanto a su diversidad según la clase social y los antecedentes familiares.

### ***Entrevista estímulo visual***

Este método resulta poco intrusivo para estimular a los participantes a hablar, explorar sus ideas y experiencias (Ennew, Abebe et al. 2009:5.5). Los dos objetivos por los que decidimos aplicarlo fueron: (a) para tratar de conocer la realidad sobre cómo los niños experimentan su cultura y qué conocen de la misma y (b) para intentar conocer si aquello que habíamos leído sobre la cultura Mapuche correspondía con la realidad.

Para su realización, elegimos 15 imágenes de Google sobre la cultura Mapuche (símbolos, eventos tradicionales, manifestaciones, etc.). La elección de estas fue inspirada por la documentación. Al final de nuestra estadía utilizamos este método durante una entrevista con el joven del Hogar Mapuche Universitario. El fin era poder enlazar la información obtenida de los niños en la escuela rural con la de los jóvenes del internado, sobre todo con respecto a los rituales, ya que cada comunidad los lleva a cabo de diferente manera y él podía darnos otro punto de vista.

### ***Rukas, visita al vecindario y fotos de los niños***

Antes de aterrizar en Chile teníamos pensado como método pasear por el vecindario con los niños. Sin embargo, cuando comenzamos a tener contacto con la comunidad, aprendimos que la ruka es un símbolo importante en la tradición Mapuche, incluso si son pocas las familias que mantienen una. Así que, al final de nuestra estancia, cuando las personas nos tenían más confianza, quienes tenían una, nos invitaron a comer en ella. Para ellos, era especial mostrarnos dónde vivían antiguamente y dónde todavía realizaban comidas y eventos.

El uso de este método nos permitió presenciar cómo los niños aprenden de los mayores, participando, ayudando y por transmisión oral. Los niños, pese a tener cinco años, ayudaban a sus abuelos y padres con los animales y con la preparación de la comida.

**Fotografía 1 y 2: Cocinando una tortilla de rescoldo y ruka, vista exterior**



Fotografías: archivo de Daniela Ivars

***Discusión grupo focal***

Elegimos este método para entender cómo los niños Mapuche participan en la cultura. De acuerdo con Crang and Cook (2007: 91), en las discusiones de grupo 'la personas discuten sobre sus experiencias y pensamientos sobre temas específicos'. Lo utilizamos el primer día en la escuela rural y en el internado de chicos y chicas. La idea era familiarizarlos con los temas y adquirir confianza con ellos: hablamos de cómo se sienten siendo Mapuche, qué hacen como Mapuche, cómo ven el futuro de la cultura Mapuche, etcétera.

En la escuela rural, hicimos la discusión grupal junto a la maestra. Primero, les preguntamos si eran Mapuche, a lo que respondieron: "¡Si!". Repetimos: "¿son Mapuche?" Y ellos respondieron gritando: "¡Si!" Después les interrogamos: "¿porqué son Mapuche?, ¿qué hacen que les hace sentirse Mapuche?". Durante la discusión grupal, nos dimos cuenta que la cultura Mapuche forma parte de la vida de los alumnos que participaron.

En la utilización de este método hay que, como dice Lloyd-Evans (2006), recordar a los participantes que deben respetar todas las historias durante la discusión grupal. Esto es porque el investigador puede preparar el tema a hablar pero nunca sabe qué historias contarán los participantes hasta el momento de la discusión grupal. La primera discusión grupal en el internado de varones nos ayudó a preparar el ranking y la sesión estímulo visual, en coherencia con sus intereses y preocupaciones sobre la cultura Mapuche.

**Fotografía 3:** Discusión grupo focal, escuela rural



**Fotografía:** archivo de Daniela Ivars

### ***Ranking***

Cuando el ejercicio de ranking fue preparado, lo titulamos: “¿qué es lo más importante para la cultura Mapuche?”. Después de las discusiones grupales y las entrevistas, cambiamos el título porque los adultos y los niños siempre nos hablaban de aspectos negativos que pasaban en las comunidades, así que lo importante era conocer que les afectaba más y porqué. Para ello, tomamos nota de lo que Nieuwenhuys escribió – “para realmente colaborar con la gente, primero los conceptos y problemas tienen que estar definidos, para que sea posible expresar de qué se preocupa la gente” (2004), ya que estos no son entendidos del mismo modo por todo el mundo.

Así, al cambiar el título, con el ranking se trataba de clasificar los temas en función de su grado de preocupación. Realizamos un documento, explicando de qué se trata el ejercicio y alineando los siguientes temas: la condición socioeconómica, educación, identidad, racismo, violencia y alcoholismo (ellos podían añadir temas, si lo encontraban necesario).

El ranking fue utilizado en el internado de varones, de mujeres y con los dos niños de ocho y nueve años de la escuela rural. Los participantes tenían que enumerarlos de más a menos significativo, para después argumentar por qué y ponerse de acuerdo para una enumeración común entre todo el grupo.

De este método surgieron perspectivas diversas, discutiendo prioridades e intereses. Resultó ser un método muy eficiente para comprender cómo los niños ven y experimentan su cultura.

### ***Dibujo***

El dibujo es un método clave cuando se hacen investigaciones con niños, ya que reduce el poder del adulto y da oportunidad a que el investigador se acerque al tema sin realizar muchas preguntas directas (Ennew, Abebe et al. 2009). Este lo utilizamos en los internados y en la escuela rural.

En la escuela rural los participantes tuvieron dos sesiones. En la primera sesión, les preguntamos sobre qué es lo que más les gusta en su vida cotidiana y después les preguntamos el motivo. Con el segundo dibujo preguntamos sobre por qué se consideran niños mapuche, qué comen y celebran. De acuerdo con Punch (2002), hay que pedir a los niños que expliquen sus dibujos, porque el adulto no siempre puede interpretarlos. Cuando el niño/a había terminado de dibujar, registramos el género, la edad, su contexto familiar y dedicatoria (Ennew, Abebe et al. 2009), esto aporta información para poder interpretarlo más tarde.

En los internados de chicas y chicos propusimos dos temas. Por un lado, el primer pensamiento que les venía a la cabeza cuando escuchaban la palabra Mapuche y, por otro lado, las diferencias entre la vida urbana y la rural. Ellos realizaban un dibujo y escribían una explicación.

## **5. Resultados: Cultura Mapuche (pasado y presente)**

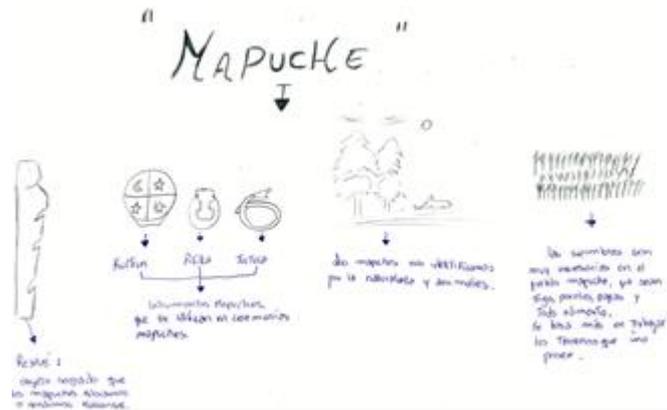
### ***Compartiendo el conocimiento local***

Como hemos mencionado en la introducción, los Mapuche han estado social, política y económicamente segregados. La élite de la sociedad chilena los identificaba como pobres indígenas en tribus, sin educación ni derechos (Galeano 1971). Por nuestra parte, lo que hemos observado durante el trabajo de campo es que, en su día a día, los jóvenes Mapuche representan y se identifican con la cultura chilena. Sin embargo, teniendo una comunicación más profunda con ellos, los valores y la cultura Mapuche resultan más vivos, sobre todo, su cosmovisión.

**Imagen 1:** “El mejor día! Cuando tome la posición hacemos



**Imagen 2:** Lo que nosotros, los Mapuche, de mi tío para bailar choike pürum.”



Fuente: trabajo de campo

Los chicos/as de los internados discutían sobre lo mucho que las ceremonias Mapuche habían cambiado. A pesar de ello, las ceremonias existen todavía y los jóvenes disfrutaban con su práctica, siendo significativo para ellos. Como Cunha (1995) señala, es normal que los cambios en la cultura ocurran. Por ejemplo, el dibujo de la figura IV, de un joven de 16 años, refleja cómo experimenta su cultura. Él nombra lo que más le gusta hacer, por ejemplo dibujar manga, estar con sus amigos o jugar al fútbol, pero su día más feliz fue cuando su tío le hizo la propuesta de reemplazarlo para bailar choike pürum. Este baile imita los movimientos de la avestruz y es llevado a cabo en las ceremonias. Cinco hombres, vestidos con un poncho y un trarilonko<sup>69</sup> con plumas, representan el baile en el Nguillatun, ceremonia celebrada cada cuatro años para agradecer y pedir a los dioses buenos ciclos de vida

Estos dibujos y otros surgieron de la pregunta: “¿qué es lo primero que viene a tú mente cuando escuchas la palabra Mapuche? Da una explicación”. El dibujo de la figura V representa al Dios en la cultura Mapuche, rewe<sup>70</sup>, instrumentos musicales que son elementos importantes en las ceremonias, kultrum<sup>71</sup>, pifilca<sup>72</sup> y trutruca<sup>73</sup>. Otro joven de 16 años escribe que la naturaleza, los animales y los cultivos son muy importantes para ellos. Otro joven escribe que, cuando escucha la palabra Mapuche, piensa en personas fuertes y luchadoras, defensoras de su cultura, muy creyentes, con identidad y

<sup>69</sup> Faja de lana típica. Lo usan los hombres en eventos culturales y religiosos, cubre la cabeza.

<sup>70</sup> Altar sagrado utilizado por los Mapuche en ceremonias. Es un tronco escalonado clavado al suelo, a veces la parte superior representa un rostro humano. Simboliza la conexión con el cosmos.

<sup>71</sup> Es un tambor ceremonial usado por la machi para rituales religiosos y culturales. Representa en la cosmovisión mapuche la mitad del universo, o del mundo, con su forma semi-esférica. Los cuatro puntos cardinales están representados en el parche, que son la potencia de Dios. Dos líneas a modo de cruz las representan. El final de las líneas se ramifican en tres líneas más, representando las patas de una avestruz. En el espacio creado por las líneas de división se dibujan las cuatro estaciones.

<sup>72</sup> Es un instrumento de la familia de las flautas, como un silbato. Produce una sola nota. Es de madera.

<sup>73</sup> Es un instrumento del género de las trompetas. El sonido es estridente y agudo. Se utiliza como señal remota, grito de guerra o como acompañamiento musical en eventos religiosos y sociales.



más las plantas medicinales que los niños. Durante la discusión grupal sobre ser Mapuche en la escuela infantil, los niños decían que ellos se consideraban Mapuche porque ellos hacían afafan, aplauso Mapuche que se hace con gritos de alegría.

Una de las niñas explica que la machi tiene una cinta en el pelo que produce sonidos y se llama trapelakucha<sup>74</sup>. Los chicos utilizan algo en la cabeza, plumas, porque van a bailar choike pürum. Otra de las niñas explica como se visten las mujeres para este evento. Además los niños explicaron: “Nosotros conversamos con nuestros abuelos. Nos gusta plantar legumbres y fruta, no nos gusta cortar los árboles”. Y “o voy a la machi cuando estoy enferma. La machi me da medicinas, que las agarra de su casa. Que tiene hojas, natre (hierba medicinal), romero...hierbas.” En el dibujo VI, aparecen una machi, rewe, kultrum, sol, fogata, ruka, newen (la fuerza de la tierra y de las personas), plantas, rayen (flor), Nguillatun, chawai (pendientes mapuche o adornos de plata), un hombre con plumas para bailar choike pürum, muday (bebida hecha fermentando granos de cereales como trigo o semillas como el piñón que contienen un bajo nivel de alcohol), wital (telar mapuche), una taza de té para tomar mate<sup>75</sup>, huevos, luna, planta, tortilla<sup>76</sup>, sopaipilla<sup>77</sup>, madre y cereales, entre otros. Es interesante señalar que algunos dibujaron un copihue, que es la flor nacional chilena, no identificada con la cultura Mapuche. Esto se debe a que, en su día a día, ellos viven en un país multicultural.

Cielos llenos de nubes y lunas crecientes nos sorprendieron, ya que en experiencias en escuelas infantiles en España y Noruega en general habíamos visto que los niños dibujaban grandes soles con apenas una nube. Cuando comenzamos a analizar los dibujos, el joven participante del Hogar Mapuche Universitario nos contaba que es normal; en los hogares, las familias hablan del tiempo, porque dependiendo de la luna, creciente o descendiente, tienen que cultivar.

También dibujan las plantas medicinales – parecen las mismas en el dibujo – pero ellos le dieron diferentes nombres y nos explicaron para qué servían. El joven Mapuche que analizaba los dibujos con nosotros resaltó el hecho de que los niños dibujaran un rewe y un kultrum, explicando: “significa que se reconocen a ellos mismo como Mapuche y que nunca perderán sus raíces. Ellos reconocen su cultura, religión y medicina, todo. Ellos no pueden ser lo mismo que los otros”, haciendo referencia a la cultura chilena u otras.

Un joven del internado nos contó que no se identificaba a sí mismo con la recuperación de la tierra: “¡No es la único que existe como Mapuche!”. Y una joven Mapuche universitaria dijo:

---

<sup>74</sup> Es una joya femenina y su función es adornar el pecho. En ella está representada la esencia de la vida. Las cifras indican la dualidad y unión de hombres y mujeres, responsables de dar continuidad a la cultura mapuche. Los eslabones representan el paso de la vida en la tierra, y donde se genera la vida animal, humana y natural. Se transfiere gráficamente y oralmente de generación en generación.

<sup>75</sup> El mate es una infusión que suele tomarse solo o acompañado de hierbas medicinales o aromáticas. Es común compartir la infusión en círculos. Primero bebe el dueño toda la infusión de la pequeña taza y luego lo llena con más agua, limpia la paja (bombilla) y se la da a la siguiente persona.

<sup>76</sup> Es un tipo de pan de trigo cocido en las cenizas del hogar. Por lo general, usaban las cenizas de la comida del mediodía para cocinar el pan de la cena. Desde la madera y las estufas de gas, esta manera de hacer es poco habitual.

<sup>77</sup> Es un tipo de pan frito hecho de harina de trigo y calabaza. Se come comúnmente en el invierno.

*“Siempre he practicado la cultura, desde que era niña. En la comunidad participé en las actividades culturales, por ejemplo, bailaba choike. Está claro que en ese momento no sabía por qué lo hacía. Sin embargo, con el tiempo y cuando fui madurando, me preguntaba a mi misma por qué lo hacía, ¿la raíz? ¿la cultura? No lo sé, pero hay muchas que se han respondido con el tiempo y el conocimiento.”*

Discutiendo con los jóvenes en el internado, les preguntamos por sus vidas en la comunidad, antes de venir a la ciudad. Los recuerdos de la comunidad, y su infancia, reflejan humildad y sacrificio. También relacionaban la cultura Mapuche con el conocimiento local y la transferencia intergeneracional del conocimiento. A menudo hacían referencia a sus abuelos, como el que contaba historias y quién les enseñó el modo de vida rural. Ellos están orgullosos de estar donde están (en el internado), aún si echan de menos estar en la comunidad, con sus familias y tradiciones. Pero están agradecidos por el esfuerzo que sus padres hacen para que ellos puedan estudiar. Por ejemplo, uno de los chicos de 16 años, dice: “Quiero estudiar tanto como pueda para que mis padres estén orgullosos y poder pagar todos sus esfuerzos.”

Mientras, otro joven de 16 años, asume: “Lo que ha cambiado del pasado al presente son las facilidades en la casa, la electricidad, la antena de televisión, las mejoras de las calles. Antes donde vivía era más pobre, comparado con ahora. En mi familia lo primero que se construyó fue una ruka y una casita, más tarde, con los años, todo fue cambiando con mucho esfuerzo. Construyeron una casa nueva mucho más cómoda.”

Los jóvenes aprecian el desarrollo material y los símbolos de la modernidad mucho más que los niños pequeños. Durante una de las discusiones de grupo en el Hogar Universitario Mapuche, preguntamos si realmente creen en lo que hacen o si es una tradición o folclórica. Sin pensarlo, respondieron: “Sí, creemos.”. Uno de los chicos de 21 años dijo: “Justo el otro día, estuve hablando con una persona mayor que me dijo que la cultura Mapuche se basa en lo espiritual, en el conocimiento que nos es dado por nuestros ancestros y en como lo vemos nosotros. El modo de ver las cosas, por ejemplo, el espacio, la tierra, [es diferente] comparado con los Chilenos.”

### ***Visitar la Ruka - un sentido de pertenencia socio-espacial***

Estar en la ruka es un sentimiento de compartir, de afecto y orgullo para los Mapuche. Ruka significa casa en Mapudungun, y es donde vivían los mapuches. En el pasado, tenían una ruka como cocina y otra ruka como dormitorio. Está hecho con materiales naturales de la zona. Tiene la entrada principal abierta al este y puede tener una segunda puerta pequeña al oeste. En el techo hay cosas de cocina colgando. En el centro está siempre la chimenea, la parte más importante en la ruka. Es el lugar para cocinar y mantener el ruka caliente. Alrededor del fuego es donde la familia se sienta a hablar, comer y compartir 'mate'. Todos los hombres de la comunidad construyen la ruka en un evento llamado rukatun.

Las visitas a la ruka de las familias de los niños nos hicieron comprender la importancia de este espacio para mantener la cultura mapuche en uso y las tradiciones en las generaciones futuras. La ruka conforma a los niños, a los adultos y a la identidad local de los ancianos proporcionando un fuerte sentimiento de pertenencia. Es un espacio que permite encuentros intergeneracionales, donde los más pequeños de la familia aprenden de los ancianos.

Estando en el aula de preescolar, los niños, en particular las chicas, nos invitaban a visitar a su familia en la ruka, explicando que esta se usan para cocinar 'tortilla de rescoldo' y 'sopaipillas', beber 'mate', y hablar alrededor del fuego. Durante las visitas, las madres estaban cocinando y compartiendo historias. Solo en una de las visitas participó un hombre. Era el abuelo de uno de los alumnos. Dado que el trabajo de los hombres se encuentra principalmente fuera de la comunidad, los hombres no suelen estar en casa durante la semana o durante el día. Durante la primera visita, mientras estábamos en la ruka, un chico, de 16 años, que se había lesionado la mano vino a preguntarle a la dueña de la ruka si podía curarlo. Ella fue a recoger algunas hierbas para frotar la mano del niño añadiendo agua y barro. Esta actuación es parte del conocimiento local Mapuche, que ha sido desafiado gradualmente por las citas médicas globales y las recetas médicas.

En la comunidad donde se realizó el trabajo de campo había tres rukas en buenas condiciones y, al menos dos, en mal estado. Los participantes que ya no mantienen la ruka continúan reuniéndose y disfrutando en la de las familias que todavía la tienen. Mantienen un conocimiento culinario que está conectado y depende de la existencia de la ruka, ya que no es posible hacer la comida sin su chimenea. Durante la discusión de grupo de enfoque en la escuela rural, los niños demostraron que en este lugar aprenden y comparten con otras generaciones. Es decir, es un lugar intergeneracional de conocimientos y tradiciones.

### ***Niños y ceremonia funeral***

En esta sección presentamos la participación de los niños en una ceremonia funeral Mapuche, llamada heluhún. La persona que había fallecido era un antiguo longko – persona respetada - de la comunidad y abuelo o pariente de los alumnos. En el velatorio, que tuvo lugar en el interior de una pequeña casa un día después, los niños correteaban. Los chicos observaban a los hombres que bebían alcohol y construían un wampu, que es una canoa de madera, construida para meter el ataúd<sup>78</sup>. El fallecido era provisto con comida y objetos personales como joyas, ropa, etc. Esto es importante porque era como lo hacían los Mapuche antes de convertirse a otras religiones. Refleja el respeto por las creencias y raíces Mapuche.

El día del entierro todas las familias de la comunidad llegaron con comida -habían matado animales para la ocasión-, y cada familia creaba su propia 'casa' con un fuego para cocinar y unos bancos de madera llamados wanko alrededor. De repente, después de algunas horas de compartir comida y

---

<sup>78</sup> Esto sucede en el presente, ya que ha estado cambiando de comunidad en comunidad a lo largo de la historia, antes solo se utilizaba la canoa de madera.

conversaciones, el ritual comenzó. Algunos hombres bailaban choyke pürum y la esposa del fallecido y otra mujer sabia de la comunidad movían las ramas de foike<sup>79</sup> en sus manos, y cantaban. Ambas eran las mujeres más ancianas de la comunidad y, de hecho, las personas que habían tenido más experiencias y, en consecuencia, conocimiento. Los otros participantes comenzaron a recorrer el wampu en círculos. Hasta que el ataúd fue llevado al carro fúnebre, la gente empezó a dispersarse, algunos siguieron el carro hasta el cementerio, otros salieron y la esposa entró en su casa.

Observamos que los niños son parte de las fiestas fúnebres como conexión entre los vínculos intergeneracionales. El conocimiento local está vivo en los funerales y se transmite a las generaciones más jóvenes. En la asamblea del aula, ese día el tema fue la muerte, sus sentimientos, los preparativos para el entierro,... En la cultura noruega o española, de donde venimos, hablar de la muerte en una clase de niños de cuatro y cinco años nos pareció extraño. Para todos, se trataba de una celebración de la vida del difunto, que consistía en pasar a otra vida.

Por lo que observamos, interpretamos que en la cultura mapuche la participación de los niños en las tradiciones familiares es importante. Por ejemplo, en todos los eventos que participamos con las familias mapuche los niños tenían un papel. Comparándolo, por ejemplo, con la cultura occidental-europea, donde los niños se mantienen alejados de temas como la muerte, o donde los niños no son los responsables de mantener a los pollos en el corral. Como hemos escrito en el apartado teórico, Alanen (2005) llama a tales encuentros una influencia de una generación en la otra, "estructuración generacional" o "generación".

## 6. Conclusiones

Este estudio se realizó con la intención de entender cómo los jóvenes mapuches experimentan su cultura, conectada con la hipótesis de si los jóvenes mapuches se identificaban con sus raíces. Además, queríamos explorar si existía una brecha entre la educación informal local y la educación formal. Las respuestas de los diferentes grupos etarios varían, pero contienen la misma esencia. Según los participantes en esta investigación, la cultura mapuche está presente en los hábitos y valores cotidianos.

Los niños más pequeños no hicieron diferencias entre la cultura chilena y mapuche. Al preguntarles por qué son mapuche, respondieron demostrando tener el conocimiento de la práctica local y las prácticas culturales. Los jóvenes mapuche, localizados en internados, demostraron ser conscientes del modo de vida mapuche. Los jóvenes confirman un cambio dinámico de la cultura; sin embargo, no creen que haya una 'pérdida de ésta' puesto que mantienen los valores principales. Se definen como "productores culturales" integrando las experiencias reales. Los estudiantes mapuche universitarios se presentan como guardianes de su cultura. Esto se debe a que, como forma de defensa de su cultura, lucharán por un puesto de trabajo valorado socialmente - abogado, profesor, economista, etc.- e influyente.

---

<sup>79</sup> El árbol sagrado Mapuche también conocido como Canelo.

Otro hallazgo es que existe un fuerte vínculo intergeneracional entre los miembros de las comunidades mapuche. Todas las generaciones participan en las ceremonias y tradiciones, incluso en los funerales, desde el miembro más joven hasta el de más edad, todos con su propio -y exclusivo- papel. Así, el conocimiento local es tan importante como el conocimiento formal en la cultura mapuche.

Los jóvenes se quejan de la falta de maestros sin vocación para enseñar en las áreas indígenas, debido al desconocimiento de la cultura mapuche entre los maestros que han tenido y al desinterés general por parte del Estado en la Araucanía en Chile por tener una buena infraestructura como escuela. La juventud mapuche quisiera tener maestros que entendieran y valoraran su cultura, en lugar de criticarla.

Los jóvenes mapuche dieron su opinión sobre el reto actual y futuro que enfrentan sus comunidades. Por ejemplo, las condiciones socioeconómicas, la educación y el alcoholismo. La opinión sobre el desafío socioeconómico difiere de las niñas a los niños. Para las chicas, el desafío recae en lo socioeconómico y, para los niños, en la educación. Como resultado, la joven generación mapuche muestra que tiene una fuerte conciencia de su cultura y sus apuestas.

### **Referencias bibliográficas**

Abebe, T. (2009). "Multiple methods, complex dilemmas: negotiation socio-ethical spaces in participatory research with disadvantaged children." *Children's Geographies* 7(4): 451-465.

Abebe, T. and A. T. Kjørholt (2013). *Children, Intergenerational Relationships and Local Knowledge in Ethiopia*. Childhood and local knowledge in Ethiopia. T. Abebe and A. T. Kjørholt. Trondheim, Norway, Akademika Publishing.

Abebe, T., et al. (2013). *Childhood and Local Knowledge in Ethiopia*

*Livelihoods, Rights and Intergenerational Relationships*. Trondheim, Akademika.

Alanen, L. (2001). *Explorations in generational analysis. Conceptualizing Child-Adult Relations*. L. Alanen, B. Mayall and eds. London, Routledge Falmer.

Alanen, L. (2005). *Childhood as generational condition. Towards a relational condition*. *Childhood: Critical Concepts in Sociology*. C. Jenks. Oxon, Routledge.

Alanen, L. (2014). *Childhood and Intergenerationality: Toward an Intergenerational Perspective on Child Well-Being*. *Handbook of Child Well-Being*, Springer: 131-160.

Alderson, P. (2004). *Ethics. Doing research with children and young people*. S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet and C. Robinson. London, Sage.

- Alderson, P. and V. Morrow (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People*. London, SAGE Publications Ltd.
- Anaya, S. J. (2009). *International Human Rights and Indigenous Peoples*. New York, Aspen.
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer: Anthropology that Breaks your Heart*. Boston, MA: Beacon Press.
- Bengoa, J. (2003). *Relaciones y arreglos políticos y jurídicos entre los estados y los pueblos indígenas de América Latina en la última década*. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural Reproduction and Social Reproduction. Knowledge, Education, and Culture Change: Papers in the sociology of education*. R. Brown. London, Tavistock.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. D.F., Siglo xxi editores s.a.
- Bourdieu, P. (2011). "The forms of Capital" (1986). *Cultural theory: An Anthology*. I. Szeman and T. Kaposy. Singapore, Wiley-BlackWell: 81-93.
- Boyden, J. (1990). *Childhood and the policymakers: A contemporary perspective on the globalization of childhood. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. A. James and A. Prout, Basingstoke, the Falmer Press.
- Brydon, L. (2006). *Ethical Practices in Doing Development Research. Doing Development Research*. V. Desai and R. B.Potter. London, SAGE Publications Ltd.
- Burman, E. (1996). "Local, global or globalized? Child development and international child rights legislation." *Childhood* 3(1): 45-66.
- Clark, A. (2005). *Ways if seeing: using the Mosaic approach to listen yo young children's perspectives. Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. A. Clark, P. Moss and A. T. Kjørholt. Bristol, Policy Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. California, Pine Forge Press.
- Crang, M. and I. Cook (2007). *Doing Ethnografies*. London, SAGE.
- Cunha, M. C. d. (1995). *Children, Politics, and Culture: The Case of Brazilian Indians. Children and The Politics of Culture*. S. Stephens. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Devine, D. (2003). *Children, power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Staffordshire, Trentham Books.
- Donge, J. K. v. (2006). *Ethnography and Participant Observation. Doing Development Research*. V. Desai and R. B.Potter. London, SAGE.

- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger. An alysis of the concepts of pollution and taboo*. London, Routledge.
- Ennew, J., et al. (2009). *The right to be a properly researched. How to do rights-based, scientific research with children. A set of ten manuals for field researchers*. Bangkok, Thailand., Black on White Publications. *Knowing Children*.
- Freire, P. (1969). *La educación cómo práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Sao Paulo, Paz e Tierra SA.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México, Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. London, Macmillan.
- Gobierno de Chile (2010). *Plan Araucanía. Invirtiendo en personas y Oportunidades*.
- Hunt, J. (1989). *Psychoanalaitic Aspects of Fieldwork*. London/Newbury Park/Delhi, Sage.
- James, A. y A. James (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London, SAGE.
- James, A., et al. (1998). *Theorizing childhood*, ERIC.
- Jenkins, R. (2002). *Foundations of Sociology. Towards a Better Understanding of the Human World*. New York, Palgrave Macmillan.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. Oxon, Routledge.
- Kjørholt, A. T. (2013). "Childhood as Social Investment, Rights and the Valuing of Education." *Children & Society* 27(4): 245-257.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Buckingham, Open University Press.
- Lloyd-Evans, S. (2006). *Focus Groups. Doing development research*. V. Desai and R. B. Potter. London, SAGE.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Santiago, Chile, Dolmen Ediciones.
- Marimán, P., et al. (2006). *...Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago, LOM.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham, Oxford University Press.

Ministerio de Desarrollo Social Gobierno de Chile (2013). Casen 2013. Situación de la pobreza en Chile.

Mörner, M. (1967). Race Mixture. In the History of Latin America. United States of America, By Little, Brown and Company (INC.).

Murphy-Berman, V. and N. H. Kaufman (2002). Globalization in cross-cultural perspective. Globalization and Children. N. H. Kaufman and I. Rizzini. New York, Kluwer Academic/Plenum.

Nieuwenhuys, O. (2004). Participatory Action Research in the Majority World. Doing Research with Children and Young People. S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet and C. Robinson. London, SAGE.

Oxford Dictionaries (2015). "Culture." Retrieved 26th May, 2015, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/culture>.

Padilha, P. R. (2001). Planejamento Dialogico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. Sao Paulo, Cortez: instituto Paulo Freire.

Padilha, P. R. (2004). Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educacao. Sao Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.

Prout, A. and A. James (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Falmer Press.

Punch, S. (1998). Negotiation independence: Children and young people growing up in rural Bolivia, University of Leeds.

Punch, S. (2002). "Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?" Childhood 9(3): 321-341.

Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. Childhood Matters. Aldershot, Avebury.

Reinao, R. M. (2008). "The Mapuche and Climate Change in the Chilean Neoliberal Economic System." Indig Aff 1(08): 66-71.

Semali, L. M. and J. L. Kincheloe (2002). What is indigenous knowledge?: Voices from the academy. New York, Routledge.

UNICEF (1989). "Convention on the Rights of the Child."

Valenzuela, M. (2014). "Derechos de los niños y niñas indígenas. En el derecho internacional de los derechos humanos, a la luz de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos." Serie reflexiones: infancia y adolescencia. Unicef. Chile 20.

Woodhead, M. (2014). *Childhood Studies. Past, present and future. An introduction to childhood studies.* M. J. Kehily. UK, Mc Graw-Hill Education.

Zinnecker, J. (2002). *Children as agents of change. How to conceptualise the process of (re)producing culture and society between generations.* *Childhood and Children's Culture.* F. Mouritsen and J. Qvortrup. Odense M, Denmark, University Press of Southern Denmark.



## **PARTE III.**

### **Comunicación: aprendizajes y creación de discursos**

---



# Los Medios Audiovisuales en la Propuesta Pedagógica Intercultural de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (Venezuela)

**Fernando Carías Pérez**

Universidad de Los Lagos (Chile)

**Resumen:** El presente artículo expone los resultados y alcances de un proyecto de formación que se llevó a cabo entre los años 2013 y 2015 en la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (UNEIT), en el Municipio Sucre del estado Bolívar en Venezuela, sobre la utilización y apropiación de los medios audiovisuales con el fin de fortalecer la propuesta pedagógica que en educación intercultural ofrece esta institución. Se han planteado tres objetivos: 1) Formar a los jóvenes estudiantes indígenas en el uso crítico y reflexivo de los medios de comunicación social, particularmente cine y televisión; 2) Preparar a los estudiantes de la UNEIT en el uso instrumental de equipos audiovisuales (videocámaras, cámaras fotográficas, grabadores de sonido, computadoras y software de edición de video); 3) Producir material audiovisual de carácter didáctico y culturalmente pertinente, que apoye los procesos de formación de los estudiantes indígenas. Las actividades del proyecto contemplaron la realización de una serie de talleres teóricos y prácticos, así como cine foros, conversatorios y clases magistrales brindadas por profesores y especialistas en el tema audiovisual y medios de comunicación. Igualmente, se realizó una serie cortos y documentales producidos por los mismos estudiantes.

**Palabras Clave:** educación; interculturalidad; comunicación

## 1. Introducción

Los medios de comunicación social, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero sobre todo los medios audiovisuales, han significado en las dinámicas y realidades del mundo globalizado actual un fenómeno de alcances inimaginables. Hemos asistido en los últimos tiempos al advenimiento de nuevas formas de expresión y comunicación, en las cuales el inmediatez, el personalismo e, incluso, el narcisismo se muestran de manera abierta y elocuente (Siegel, 2008). En ese sentido, el alcance, influencia y desarrollo de los medios de comunicación social, de cualquier índole, sigue en aumento en todo el mundo y en todos los ámbitos del quehacer humano (Castells, 2003). Entendemos así, que estos medios y herramientas tecnológicas se han involucrado también

con los entramados y particularidades de grupos culturalmente diferenciados (indígenas), generando interesantes perspectivas sobre cómo pueden ser entendidos y utilizados en determinados momentos y contextos. Esto nos revela que, en efecto, la llegada de los medios de comunicación social a una comunidad, una población o una institución educativa indígena pueden menoscabar las costumbres y tradiciones locales. Sin embargo, estas mismas tecnologías y medios pueden ayudar a estos pueblos ancestrales a preservar, fomentar y fortalecer sus culturas (Lieberman, 2008).

Dispositivos tales como videocámaras, grabadores de audio y cámaras fotográficas pueden ser puestos al servicio de las comunidades indígenas en el afán de salvaguardar el intangible cultural de estos pueblos (Morin, 2011). La creación y producción de material multimedia asistido por estas herramientas tecnológicas promovería y difundiría a gran escala, y a través principalmente de los medios digitales, la historia, mitos, realidades, cosmovisiones, manifestaciones artísticas y realidades de las diferentes etnias aborígenes.

Sin embargo, la llegada de las TIC a las comunidades indígenas no ha sido asimilada en su totalidad. La conciencia colectiva de estos grupos étnicos ha carecido de mecanismos idóneos para confrontar críticamente la presencia de estas tecnologías y, por ende, de los medios de comunicación social. Ante lo que supone un fenómeno latente y problematizante en el conglomerado de las comunidades y pueblos aborígenes del país, la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (UNEIT), en el Municipio Sucre del estado Bolívar en Venezuela, ha desarrollado en los últimos tiempos programas de formación en educación para los medios (Educomunicación) con la intención de crear los espacios de concientización y reflexión justos para tal fin (Kaplún, 1996).

La UNEIT fue fundada en el año 2001, con el nombre de “Escuela Universitaria Indígena de Lenguas”, y posteriormente toma el nombre de “Universidad Indígena del Tauca”. Surgió por iniciativa de la Compañía de Jesús, a través de la figura del hermano jesuita José María Korta Lasarte y voluntarios laicos, quienes se encargaron de la formación de un pequeño grupo de jóvenes indígenas en ambientes informales de enseñanza (básicamente lecto-escritura de sus lenguas). En el año 2004, se registró legalmente como Universidad Indígena de Venezuela (UIV) y, para el año 2012, fue reconocida por el Estado venezolano como Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (UNEIT).

Está ubicada en el Km 799 del eje carretero Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco, Municipio Sucre, Caño Tauca, en el estado Bolívar (Venezuela). Actualmente, cuenta con un cuerpo de profesores y colaboradores, quienes ejercen su labor bajo la modalidad de docentes temporales itinerantes. Algunos de ellos provienen de varias instituciones del país (Universidad Central de Venezuela, Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello -Campus Guayana- y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas). Otros son miembros de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi. La matrícula de estudiantes del 2015 alcanzó unos 100 estudiantes, provenientes de nueve pueblos indígenas: Eñepá, Kariña, Warao, Pemón, Piaroa, Pumé, Sanemá, Ye'kwuana y Yanomami. Esta institución cuenta con un espacio para los sabios, chamanes y ancianos de estas etnias, quienes son los encargados de acompañarlos. La UNEIT, además, posee un área de trabajo dedicada única y exclusivamente a la apropiación de las TIC y los medios de comunicación (“Área

Demostrativa de Educomunicación”), una Sala de Edición de Video y Audio, y una Sala de Computación, además de acceso a Internet vía satelital de buena calidad. El área de formación también ha sido remozada con la participación de algunos colectivos dedicados a la producción audiovisual y la informática, quienes han ofrecido sus servicios en procura de brindar sus conocimientos y experiencias.

## **2. Una breve caracterización de la Educomunicación**

La educomunicación, en tanto disciplina, se encuentra, aún hoy, en construcción. Este hecho ha significado que las definiciones del concepto y las ideas referenciales ligadas al término sean heterogéneas. De acuerdo con Aparici (2010), en los últimos años Latinoamérica ha sido el lugar donde se han hecho los más importantes aportes a la educomunicación desde el punto de vista epistemológico y teórico, sin desestimar las contribuciones que sobre la disciplina se han realizado principalmente desde Europa. Ello ha supuesto una amplia discusión recurrente y diversas reflexiones entre académicos, investigadores, comunicólogos, pedagogos, sociólogos, promotores culturales, etcétera. Un primer enfoque conceptual sobre esta disciplina fue ofrecido por UNICEF, UNESCO y la organización independiente CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) en el año de 1992 a partir de un encuentro realizado en la ciudad de Santiago de Chile. En el documento final se caracteriza la Educomunicación del siguiente modo:

“(…) el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad” (UNICEF, 1992: 9).

Esto significa que su debida comprensión pasa por entender las distintas posturas que en ella se conjugan y dinamizan, de ahí las consideraciones que hace Oliveira Soares (2011), al aseverar que esta disciplina es, en esencia, praxis social vinculada a elementos propios de la modernidad como los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, teniendo como ámbito de realización el hecho educativo como eje temático que transversaliza y crea importantes interfaces entre todos los elementos.

Otra interesante mirada es la ofrecida por Hernández Díaz (2007: 68) cuando afirma que la educomunicación “es un campo de carácter interdisciplinario que abreva fundamentalmente de la ciencia de la educación y la comunicación, así como los aportes teóricos de las ciencias sociales en general”. Igualmente este autor ofrece una pertinente revisión del campo de acción y de los intereses que abarca esta nueva interdisciplina. Los presentamos a continuación:

- a) La convergencia epistémica, teórica y metodológica entre el binomio educación y comunicación.
- b) Las mediaciones cognitivas, institucionales, situacionales y videotecnológicas.

- c) Los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento.
- d) Las experiencias educativas y comunicacionales sobre tecnología educativa, educación en medios de comunicación, diseño instruccional y otras modalidades de enseñanza que se planifican tanto en el sistema educativo como en las organizaciones y comunidades.
- e) Las estrategias docentes para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos de nuestras vidas.

Para una aproximación más efectiva y total al concepto de educomunicación, adaptada a los propósitos de esta investigación, tomamos la definición propuesta por Parra (2000):

“Es la disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social...” (Parra, 2000: 145).

El concepto de educomunicación se redimensionó con la aparición de la actual Web 2.0 (más conocida como la Web colaborativa), la cual ha transformado por completo, y a nivel global, la experiencia cotidiana individual y colectiva, de lo que hasta entonces la humanidad había conocido como experiencia usual de comunicación natural y artificial, transformando a su vez el sentido de otros términos comunes como el de democracia y participación (Aparici, 2010). A pesar de la creciente importancia que tiene la educomunicación en tanto praxis relacionada con los fenómenos sociales, educativos, culturales y comunicativos, sigue siendo una disciplina repensada y constantemente inquirida.

Sobre la educomunicación, su relación y praxis en contextos indígenas, los trabajos han sido muy limitados, por lo que se trata de un nicho aún por estudiar en profundidad. Propuestas como las de Cebrián de la Serna (2009) y Carias (2010) dan luces sobre diferentes modos de acercar esta disciplina a contextos y realidades indígenas, generando proyectos de impacto real en las dinámicas de vida de estos grupos étnicos. Igualmente, son muchas las iniciativas “desde adentro”, es decir, desde las mismas organizaciones comunitarias indígenas, que toman en cuenta los nuevos escenarios mediáticos y las enormes posibilidades que brindan los diferentes canales de comunicación, para hacer eco de sus modos de vida, tradiciones, costumbres e, incluso, sus idiomas, a través de escuelas de comunicación, festivales de cine indígena, encuentros de comunicación popular, talleres y cursos de producción y narrativa audiovisual, etc. Todo esto constituye elementos de peso que nos indican el desarrollo de prácticas educomunicativas en auge.

### **3. Lo audiovisual y su pertinencia Pedagógico-Socio-Cultural como Proyecto**

La idea de generar espacios de formación en educomunicación dentro de la propuesta académica de la UNEIT surgió principalmente a partir de las inquietudes que muchos de los jóvenes estudiantes indígenas tenían con respecto a los medios de comunicación social y el uso instrumental de ciertas tecnologías de la información y la comunicación. Históricamente esta institución viene involucrando, dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, la utilización de recursos tecnológicos como un tema esencial en el marco intercultural en el cual se encuentra inmerso el plan pedagógico institucional. Para el año 2005, ya existía en el campus universitario una sala de computación que ofrecía herramientas básicas a los estudiantes para la producción de cuadernillos de alfabetización en los idiomas propios de cada una de las etnias participantes. Así mismo, el año 2009 significó la puesta en marcha de la radioemisora La Voz del Tauca, proyecto génesis del área audiovisual que supuso un primer paso importante en la apropiación de los medios de comunicación social por parte de los estudiantes. Ya para el año 2013 la universidad contaba con una sala de edición de video y un Centro de Producción Documental apoyado y gestionado esencialmente a través del uso de las TIC.

Sobre la consolidación del proyecto que aquí presentamos, se acudió a fuentes de financiación pública y privada en procura de recursos tanto monetarios como humanos y tecnológicos que hicieran factible la iniciativa al corto y mediano plazo para la formación sobre temas de educación para los medios. Para ello, profesores y personal administrativo de la institución se dieron a la tarea de buscar alianzas inter-institucionales que permitieran la puesta en marcha de la idea.

Fue a través de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones de Venezuela CONATEL, en Resolución certificada por el Directorio de Responsabilidad Social -sesión ordinaria N° 264 del 17/09/2014; mediante concurso de la Primera Convocatoria Nacional de Proyectos en 2014-, que se aprobó la puesta en marcha del proyecto titulado: Etno-comunicadores Indígenas: Proyecto de formación en Educación para los Medios en el contexto de los pueblos y culturas indígenas de Venezuela, el cual, además de involucrar la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca, incluyó dentro su alcance a 3 comunidades indígenas para quienes se realizaron diversos talleres sobre la misma temática.

Los objetivos del proyecto estaban definidos del siguiente modo:

1. Formar a los jóvenes estudiantes indígenas de la Universidad Experimental Indígena del Tauca (UNEIT) en el uso crítico y reflexivo de los medios de comunicación social, particularmente cine y televisión.
2. Preparar a los estudiantes en el uso instrumental de equipos audiovisuales (videocámaras, cámaras fotográficas, grabadores de sonido, computadoras y software de edición de video).
3. Producir material audiovisual de carácter didáctico y culturalmente pertinente, que apoye los procesos de formación de los estudiantes indígenas.

### ***A manera de fundamentación metodológica***

La metodología de trabajo se vincula con los objetivos planteados. En este sentido, se propuso la modalidad de taller como el dispositivo primario de aprendizaje cooperativo y experiencial, con el cual se crearon las condiciones propicias para lograr las metas tanto pedagógicas como de comprensión de la realidad social y cultural de los participantes indígenas.

El taller, como forma específica de aprendizaje, coloca a las personas en el centro de la escena, convirtiéndolas en protagonistas activas de sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje, mientras se producen experiencias sociales entre los participantes y los facilitadores. El taller, al mismo tiempo, implica y propone un proceso que induce a la reflexión y a la convivencia colectiva en el marco de las actividades y los contenidos que sirven de base para la formación. En este sentido, resulta apropiada y conveniente esta metodología debido a que se adapta al sistema relacional de las culturas indígenas, quienes ancestralmente funcionan como colectivos.

Entre los facilitadores-formadores del equipo se encontraron pedagogos, antropólogos, promotores culturales, periodistas, informáticos, entre otros. Una serie de reuniones previas delimitó el tipo de formación, denominándola de carácter teórico-práctica, entendiendo que el instrumento fundamental durante todo el proceso de formación, en consonancia con la metodológica, será el diálogo con los estudiantes en procura de atender sus necesidades y puntos de vista particulares. En este caso, estamos hablando de un diálogo de tipo intercultural.

### ***Los primeros contactos y los primeros contenidos***

En su mayoría, el grupo de acompañantes y formadores había tenido contacto previo con la UNEIT, muchos habían participado como profesores itinerantes. Desde el año 2008 la misma institución universitaria planteó entre sus ejes curriculares la necesidad de dar cabida al área comunicacional. De hecho, se propuso en algún momento una especialización denominada: “Comunicación Social Indígena”, la cual, para el momento de la redacción de este artículo, sigue como propuesta. Igualmente un área de formación con denominación “Educomunicación” intentaba dar formación a los estudiantes interesados en temas como radio, edición de textos pedagógicos (cartillas), video y periodismo digital. Ante esta realidad, el equipo propuso ante la coordinación académica de la universidad la realización de los cursos en audiovisual como un trabajo de al menos dos años, dentro del régimen semestral de la institución, solicitando también parte del financiamiento, sobre todo lo referido al traslado y estancia (comida y pernocta) del equipo de facilitadores y formadores. La iniciativa fue aprobada y en el semestre 2013-II se dio inicio formal al proceso de formación con el siguiente contenido programático:

### Módulo I. Aspectos generales de la Comunicación

1. Conceptos básicos y teorías de la comunicación.
2. Tipología de los medios de comunicación (TV, Radio, Cine, Prensa, Digitales).
3. Historia de los medios de comunicación
4. El caso Venezuela: Democratización de la comunicación y la información. La construcción de un nuevo modelo de comunicación. Estudio del fenómeno 11 de abril de 2002.
5. Etnocomunicación y Comunicación Intercultural (Diálogo de saberes).
6. La oralidad rasgo de lo indígena.
7. La comunicación simbólica indígena: mitología, artesanía, ritos, danzas, música, espiritualidad.

### Módulo II. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

1. Conceptos básicos e ideario de las TIC.
2. Técnicas y uso instrumental de las TIC (Teoría).
3. Tipología de las TIC (artefactos, dispositivos, hardware, etc.).
4. Proyecto Canaima, los Infomóvil, CBT, e iniciativas TIC desde el Gobierno Bolivariano.
5. Registrar, proteger y conservar mi cultura a través de las TIC

### Módulo III. Comunicación y práctica socio-comunitaria.

1. ¿Para qué sirven los medios de comunicación en mi realidad cultural?
2. ¿Cómo puedo utilizar los medios de comunicación social siendo indígena?
3. Apropiación de las TIC y los medios desde la perspectiva de lo indígena.
1. 2. Herramientas para una aproximación crítica de los medios de comunicación.
2. 2.1 Alfabetización mediática
- 2.2 Concientización

### 2.3 Creatividad

#### Módulo IV. Formación instrumental y uso técnico de las herramientas TIC

1. Micro taller del uso de videocámara
2. Micro taller del uso del grabador de voz
3. Micro taller uso de cámara fotográfica
4. Micro taller de edición de video

#### Módulo V. Producción y realización de material multimedia

1. Producción de pequeño formato audiovisual.

Posteriormente esta propuesta fue parcial y eventualmente modificada debido principalmente a: 1) El nivel y tipología de estudiante (entiéndase etnia y manera de relacionarse con el mundo no indígena), 2) Tiempo de ejecución y disponibilidad de aulas adecuadas para la formación, 3) Problemas de índole técnico, 4) Propósitos curriculares.

Sobre las estrategias didácticas, las actividades se realizarán mediante la ejecución de cinco módulos de trabajo. Estos poseen una aproximación teórico-reflexiva y práctica del hecho de la comunicación, basada esencialmente en los postulados de Mario Kaplún y sus obras *El Comunicador Popular* (1996) y *Una pedagogía de la Comunicación* (1998).

Talleres presenciales grupales: Realizados según las recomendaciones de la coordinación académica de la UNEIT, se trabajó con cuatro grupos de cada uno de los niveles identificados en el programa formativo de la universidad. Estos grupos iban desde los niveles iniciales hasta los más avanzados y, a todos, se ofrecieron los mismos contenidos. Posteriormente, y dada las dinámicas observadas en el aula, fueron cambiando algunos ítems de la propuesta formativa, debido fundamentalmente a las características de ciertos estudiantes, por ejemplo: la etnia, el manejo del idioma castellano o el interés por los temas planteados. Los talleres fueron ofrecidos por el equipo de formadores según el área.

Lectura y análisis de pequeños materiales bibliográficos para ser discutidos en dinámicas de grupo: Se plantearon lecturas básicas para contextualizar el temario. En este sentido la idea fue hacer ligero el abordaje teórico de la formación. Mediante dinámicas de grupo controladas por el formador se realizaron lecturas breves sobre conceptos, ideas esenciales sobre el tema de la comunicación, el cine, la realidad nacional, aspectos tecnológicos y otros ítems de interés.

Cine foro: Esta actividad supuso el cierre de cada jornada de trabajo. Diariamente en horario nocturno se invitaba al visionado de películas, cortometrajes y documentales. Las discusiones giraban en torno a la temática de cada obra y, al mismo tiempo, se hacía un análisis a manera de discernimiento sobre lo aprendido durante el día en las actividades formativas.

Micro talleres del uso instrumental de herramientas y dispositivos TIC: Se ofrecieron pequeños módulos sobre el uso instrumental de videocámaras, cámaras fotográficas, grabadores de audio y edición de video mediante el empleo de software específico para tal fin. Estos talleres fueron enfocados directamente sobre el trabajo final de cada grupo de estudiantes, el cual estaba dirigido a la realización de algún trabajo audiovisual, como por ejemplo un corto o un documental.

#### **4. A manera de reflexión**

El proceso de formación tuvo una duración de dos años aproximadamente, en este tiempo y según los objetivos del proyecto, se hizo énfasis en fortalecer el proceso formativo de los estudiantes indígenas mediante los aportes del hecho comunicativo, específicamente lo audiovisual como una herramienta posible de cara a la difusión y comprensión de las realidades culturales de los pueblos aborígenes que hacen vida dentro de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca. En tal sentido, asumimos los resultados finales, como cada uno de los productos que fueron producidos por los mismos estudiantes, entiéndase material pedagógico e informativo de la institución, cortometrajes, pequeñas entrevistas y diversos ejercicios de carácter lúdico que se asumieron como pertinentes según el caso particular de cada grupo de estudiantes. Así mismo, muchos de los jóvenes estudiantes que participaron de los talleres, replicaron en sus comunidades este modelo formativo, principalmente entre niños y adolescentes mediante proyectos financiados por organizaciones no gubernamentales, logrando resultados valiosos, sobre todo en lo referido a la producción de pequeños documentos audiovisuales de promoción cultural de cada una de las etnias involucradas.

Igualmente, parte de los resultados son tangibles en tanto lo que significó el trabajo y la acción dentro de la institución universitaria. Después de los talleres, un grupo importante de jóvenes indígenas asumieron la formación de las siguientes generaciones de alumnos e, incluso, fortalecieron los espacios físicos para el trabajo de postproducción mediante la creación de un estudio adecuado tecnológicamente para la producción audiovisual. Igualmente las autoridades universitarias comprendieron el interés de los estudiantes por estos temas y apoyan hasta el momento esta línea de trabajo referida al área de la comunicación. Actualmente, la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca lleva adelante proyectos en conjunto con instituciones educativas nacionales y extranjeras como el Museo Etnológico de Berlín, con quienes se realiza un trabajo para documentar audiovisualmente obras de arte y artesanía de las distintas etnias indígenas venezolanas con el fin de realizar un catálogo virtual. Todo el trabajo de registro es realizado por estudiantes participantes del proyecto.

Por otro lado, en el año 2016 se defendió y aprobó con honores la primera tesis relacionada con el tema de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. Presentada por un estudiante yekuana, la misma trata sobre el tema de la preservación de la oralidad y la cultura de esta etnia mediante el uso de las herramientas TIC y los medios de comunicación como recurso esencial para el resguardo de las costumbres y modos de vida de este grupo étnico, en procura de hacerle llegar a las generaciones futuras las tradiciones e historias de los ancianos y abuelos mediante registro audiovisual.

Los talleres demostraron que desde el punto de vista metodológico funcionan perfectamente como dispositivo para formación de jóvenes indígenas, pues se dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando las clases lineales (unidireccionales) y facilitando la participación activa de los estudiantes, elemento este poco común en el modelo clásico de educación en contextos de interculturalidad. Vale la pena mencionar que los ejercicios de carácter instrumental, que incluyeron manejo de equipos como videocámaras, computadores, teléfonos celulares, etc., demostraron las capacidades de uso que tienen estos jóvenes sobre estas herramientas TIC, lo que induce a pensar que las brechas se han acortado y que cada vez se hace más accesible este tipo de dispositivos por parte de quienes se suponen excluidos. Las comunidades antes incomunicadas comienzan a tener acceso real a los medios de comunicación como TV e Internet satelital, así como cobertura de telefonía celular en el marco de los espacios comunitarios, lo cual se comienza a traducir en la aparición de nuevos fenómenos de carácter comunicacional bajo una dimensión de particularidad y especificidad socio-cultural.

Como apartado final, el equipo de formadores, facilitadores y coordinadores del proyectos, ofrecieron a la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca, una serie de recomendaciones en función del trabajo realizado y de reforzar a futuro la idea de una mención en comunicación social indígena que incluya conscientemente el trabajo de carácter audiovisual entre su propuesta. Las mismas son presentadas a continuación:

- Es necesario comprender la educación propia e intercultural bilingüe como un modelo autodeterminante e integrador que nace de las necesidades inherentes a los pueblos amerindios. Por tanto, debe ser entendida como un paradigma dinámico e incluyente que permita y fomente el etnodesarrollo involucrando elementos de las otras culturas, entre ellos los referidos a los medios de comunicación y sus distintas formas (TV, cine, radio, medios digitales).
- Los medios audiovisuales deben ser pensados, en el contexto educativo indígena, como una forma de promoción, difusión y emancipación de los pueblos aborígenes y no como reproducción del mundo no indígena y el consumo estéril de los productos ofrecidos por las industrias culturales globales.
- Es importante crear espacios para el discernimiento crítico de los medios audiovisuales y su pertinencia educativa en el contexto de lo indígena. Igualmente estos espacios deben, en un ejercicio práctico, registrar, producir y difundir materiales multimedia que queden como documento testimonial de las lenguas, rasgos y manifestaciones culturales de estos pueblos.

En tal sentido, se sugiere la creación de Centros documentales, mediatecas, entre otros, que tengan entre sus objetivos la creación de material creado por los mismos estudiantes y representantes indígenas de cada pueblo.

- El Estado venezolano, a través de sus instituciones específicas con respecto al tema educativo e indígena, debe involucrarse comprometidamente en entender el entramado de particularidades que suscriben a los mundos de lo aborigen, esto, en función de crear y ofrecer modelos y/o currículos acertados con respecto a la educación para los medios en el contexto de la educación intercultural bilingüe.
- La Universidad Experimental Indígena del Tauca debe reforzar los espacios de formación, estudio e investigación de los fenómenos relacionados a la comunicación, haciendo especial énfasis en todo lo referente a los medios de comunicación y a la producción de material multimedia.

### **Referencias bibliográficas**

Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Carias, F. (2010). *Educación Indígena y TIC. Una aproximación etnográfica*. Tesis no publicada para optar al grado de master por la Universidad de Lisboa.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Random House Mondadori S.A.

Cebrián de la Serna, M. (2009). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas*. Málaga: Publicaciones GTEA.

CENECA (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.

Kaplún, M. (1996). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lieberman, A. (2008). *To taking possession: the strengthening of the cultures and indigenous languages by means of the use of technologies of the information and the communication*. [Artículo en línea] Disponible en [http://learnlink.aed.org/Publications/ingles/concept\\_papers/A\\_tomar\\_posesi%F3n.pdf](http://learnlink.aed.org/Publications/ingles/concept_papers/A_tomar_posesi%F3n.pdf) [Consulta 2015, septiembre 15]

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Oliveira Soares, I. (2011). Educomunicação. O conceito, o Profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas.

Parra Alvarracín, G. (2000). Bases epistemológicas de la educomunicación (Definiciones perspectivas de su desarrollo). Quito: Ediciones ABYA-YALA.

Siegel, L. (2008). El mundo a través de una pantalla. Ser humano en la era de la multitud digital. Barcelona: Tendencias editores.

### **Material Audiovisual<sup>80</sup>**

A continuación presentamos algunos trabajos audiovisuales producidos por estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca:

El primero de ellos aborda la génesis de un Proyecto a gran escala, llevado a cabo en el campus de la UNEIT entre los años 2013 y 2015, financiado por instancias gubernamentales venezolanas. Su título es “En Búsqueda de los Modelos Productivos desde la Amazonía, una Propuesta para fortalecer la soberanía y la seguridad alimentaria”. En el documento audiovisual se realizan entrevistas a coordinadores y participantes del proyecto donde se presentan los objetivos, el contexto y resultados esperados. Puede verse en el siguiente Link: [https://www.youtube.com/watch?v=yTJhNV4TB\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=yTJhNV4TB_0)

El siguiente material especifica actividades del Proyecto “En Búsqueda de los Modelos Productivos desde la Amazonía, una Propuesta para fortalecer la soberanía y la seguridad alimentaria”. Este, en concreto, trata sobre el trabajo y la creación de un área referida a la producción Apícola. Se generan entrevistas a estudiantes de la etnia Ye'kwana y se presenta un video-manual del proceso productivo de la miel en el mismo campus de la UNEIT. Se accede al video a través del siguiente Link: <https://www.youtube.com/watch?v=7vBUbobOglg&spfreload=10>

En la misma línea, este tercer audiovisual especifica y sistematiza actividades del Proyecto “En Búsqueda de los Modelos Productivos desde la Amazonía, una Propuesta para fortalecer la soberanía y la seguridad alimentaria”. Esta vez se presenta el trabajo en el área de Vivero y cómo este se redimensiona a partir de la especificidad de lo indígena. El documento está producido en idioma Huottöja con subtítulos al castellano. Para asistir, acceda al siguiente Link: <https://www.youtube.com/watch?v=eFz4y5AgvDI>

---

<sup>80</sup> Todos los videos fueron realizados y producidos de manera colectiva por los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca, en tal sentido, el material presentado y expuesta aquí es una obra intelectual de co-autoría con la institución, por lo cual requiere de ciertos permisos si su difusión es de uso no académico.

# El proyecto Aldea Digital: metodología de investigación de los medios de comunicación Xavante en el Brasil Central

**Rafael Franco Coelho**

Universidad Federal de Goiás (Brasil)

**Resumen:** En este capítulo presento algunos aspectos metodológicos de mi investigación doctoral. La tesis tuvo como eje central el estudio de los medios de comunicación desarrollados por el pueblo Xavante de la aldea Sangradouro (Brasil) en el proyecto Aldea Digital. Expongo el proceso de trabajo de campo y los productos resultantes de Aldea Digital, proyecto de producción de medios indígenas. La investigación utilizó múltiples métodos, como entrevistas, grupos focales, investigación-acción, observación participante y la etnografía, destacando el uso de la fotografía y del audiovisual como métodos de observación en el campo. Desde el punto de vista de la ética de la investigación, sobresale el posicionamiento y el compromiso político del investigador como una exigencia de la comunidad Xavante, y su impacto en la investigación. Finalmente, hago una reflexión sobre el uso del método etnográfico en investigaciones sobre los medios de comunicación indígenas y sus contribuciones a un análisis comparativo entre etnias indígenas de Brasil.

**Palabras clave:** metodología; medios de comunicación indígenas; cine indígena; comunicación intercultural; medios étnicos

## 1. Introducción

El objeto de estudio de mi tesis doctoral fueron los usos y apropiaciones que una etnia indígena de Brasil, los Xavante, están haciendo de las tecnologías de la comunicación <sup>81</sup>. La finalidad de la investigación fue analizar el impacto, las transformaciones y las dinámicas provocadas por el contacto de los pueblos indígenas con los medios de comunicación digitales y, para ello, se analizó como estudio de caso Aldea Digital, un proyecto de educación mediática e inclusión digital desarrollado en la Tierra Indígena (T.I.) Xavante de Sangradouro, ubicada en el centro del Brasil en el Estado de Mato Grosso. Se trata de una iniciativa que conozco desde su nacimiento, en el año 2012, pues fui el coordinador del proyecto.

---

<sup>81</sup> El presente trabajo fue realizado con apoyo de la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento Personal de Nivel Superior – Brasil). La tesis, titulada “La apropiación cultural, social y política de los medios de comunicación en comunidades indígenas: El proyecto Aldea Digital en el pueblo Xavante (Brasil Central)”, dirigida por la Profa. Dra. Amparo Huertas Bailén, fue defendida en octubre de 2016 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aldea Digital tiene como finalidad producir medios de comunicación indígenas digitales. Se basa en la organización de talleres y actividades dirigidas a los indios Xavante de la aldea Sangradouro para el desarrollo de medios de comunicación de forma autónoma. La iniciativa partió de los propios Xavante de Sangradouro, quienes me invitaron a desarrollar un proyecto de comunicación en la aldea. Fue subvencionada por el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, con el apoyo de la Universidad Federal de Goiás (UFG).

En mi investigación doctoral, hice un análisis del proceso de desarrollo de los medios de comunicación que se elaboraron en el marco de este proyecto indígena, así como de los resultados y productos generados. En la interpretación de los resultados de este análisis, reflexiono y discuto los conceptos de identidad indígena, movimiento indígena y medio indígena.

Parto del argumento de Barth (1976) y de los autores que utilizan conceptos relacionales. Las diferencias y la diversidad cultural no dependen del aislamiento geográfico y social, de la ausencia de contacto, interacción, movilidad e información. Por el contrario, en muchos casos el contacto es su fundamento. Las relaciones y el contacto con otros grupos sociales son esenciales para la construcción y conservación de fronteras y distinciones culturales. El contacto no elimina las diferencias, por el contrario, las crea y refuerza. La historia de muchas etnias indígenas evidencia que principalmente los grupos nómadas, como son los Xavante, realizaban intercambios culturales entre ellos de manera muy frecuente.

El contacto con las sociedades nacionales tiene problemas y consecuencias específicas bastante conocidas por el censo común. La llegada de los colonizadores europeos a América inicia un proceso de etnocidio que sigue hasta la actualidad. No hace falta entrar en estos detalles una vez que ellos ya son bastante conocidos y no son el foco del texto. Lo importante para la investigación son los conflictos sociales, políticos y culturales del contacto con la cultura occidental. Los distintos pueblos indígenas de América vienen sufriendo muchos procesos de transformación a lo largo de la sujeción colonial. Para Bonfill (1988), el contacto del “nosotros” indígena con los “otros” coloniales tiene como consecuencia el reforzamiento de la cultura indígena. En este sentido, en la actualidad, los medios de comunicación son un objeto de estudio privilegiado para comprender el diálogo, esa relación, esa comunicación entre el indígena y sus “otros”.

Las transformaciones ocurridas en las culturas y sociedades indígenas son el resultado de múltiples y complejos procesos históricos, culturales, sociales, económicos y políticos, tanto internos como externos. La dinámica de la cultura es fruto de la relación y la tensión entre tradición e innovación, repetición y variación, de la acción de los propios indígenas como sujetos activos y de su historia como vectores de transformación.

Desde el momento del contacto con la cultura occidental, las culturas y las identidades indígenas sufren una serie de cambios resultantes de este encuentro. La influencia de la cultura occidental es uno de los muchos factores externos de la transformación en la cultura indígena. Los pueblos indígenas utilizan la estrategia de seleccionar y apropiarse solamente de algunos elementos de la cultura occidental, de los que ellos juzgan importantes y necesarios, como, por ejemplo, coches, ropas

y también los medios de comunicación, nuestro centro de interés. La entrada de los medios de comunicación digitales en las aldeas indígenas plantea una serie de problemas y preguntas. Según Graham (2005: 633), para los Xavante, “las normas de la cultura ‘auténtica’ o ‘verdadera’ [...] son flexibles, sujetas a criterios locales y adaptable a las circunstancias históricas. La gente todavía puede ser ‘auténtica’ y [...] llevar ropa, conducir coches o [...] utilizar cámaras de vídeo”.

En el caso de algunas etnias indígenas de Brasil, el primer contacto con el audiovisual se produjo hace ya más de diez años. En la etnia estudiada en esta investigación, los Xavante, la primera experiencia de uso de grabadoras de sonido se produce a finales de la década de 1970 de la mano de Mario Juruna, un líder de la Tierra Indígena de San Marcos (Graham, 2011). El audiovisual empieza a ser utilizado en Sangradouro en 1998 con el proyecto “Video nas Aldeias” (Gallois y Carelli, 1995).

El documental “Estrategia Xavante”<sup>82</sup>, dirigido por Belisario Franca, narra la historia de ocho niños Xavante que fueron enviados por sus progenitores a vivir en la ciudad como hijos adoptivos de familias de blancos. La misión de los niños era estudiar, aprender y conocer la cultura del “enemigo”, para después volver a la aldea y ayudar en la lucha contra los waradzu (blanco en Xavante). Esta es también la historia de muchos de los hombres adultos de la aldea Sangradouro. Durante su infancia, ellos vivieron en alguna ciudad y estudiaron en escuelas de los blancos. Después, ya adultos, retornaron a la aldea y se casaron con una mujer Xavante. Muchos de ellos trabajan como profesores en la escuela de la aldea, como enfermeros en el puesto de salud o en la Fundación Nacional del Indio, el órgano del gobierno brasileño responsable de las políticas públicas para los pueblos indígenas. Esa estrategia de lucha contra los blancos se mostró muy eficaz para mantener la cultura Xavante y revela que el contacto con los blancos nunca fue totalmente aceptado. De hecho, se detecta lo contrario, el contacto fue utilizado como una táctica de preparación para la guerra contra este “enemigo”, que todavía no se ha terminado.

En 1988, después de más de veinte años de dictadura militar, Brasil crea una nueva constitución que, entre otros cambios, reconoce y garantiza una serie de derechos por los cuales los pueblos indígenas del país han luchado desde el contacto con los colonizadores europeos. La nueva constitución, en el artículo 231, afirma que “Son reconocidos a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones”. Los pueblos indígenas, aprovechando estas transformaciones, empiezan a formar asociaciones civiles. Estas pueden constituirse como personas jurídicas y les permiten recibir aportes financieros de instituciones nacionales, como el Gobierno, o internacionales, como ONGs.

La página web Pueblos Indígenas en Brasil<sup>83</sup>, mantenida por el Instituto Socio Ambiental (ISA)<sup>84</sup>, una organización no gubernamental, ofrece un listado de asociaciones y organizaciones políticas indígenas en Brasil. Hay desde asociaciones generales, de todos los indígenas del país, hasta otras más específicas, de los indígenas de la Amazonia, de cada etnia y aldea. Están registradas 26 asociaciones, organizaciones, consejos e institutos de las Tierras Indígenas Xavante. En la T.I. Sangradouro hay por lo menos cuatro: la Asociación Warã, las más antigua, creada en 1997 por los habitantes de la aldea

---

<sup>82</sup> Tráiler disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=cRhTgmC5Ky4>>. Consultado en: 22 septiembre 2015.

<sup>83</sup> Disponible en: [<http://pib.socioambiental.org/es>]. Consultado en: 22 septiembre 2015

<sup>84</sup> Disponible en: [<http://www.socioambiental.org/pt-br>]. Consultado en: 22 septiembre 2015

Abelhinha; la Asociación A'uwê Uptabi de la aldea Marimbu, creada en 2007; la asociación comunitaria de los indios de la aldea Don Bosco (ACOIMA-DB) y, por último, la Organización de los pueblos indígenas Xavante (OPIX). Esta última tiene una estrecha relación con el proyecto Aldea Digital.

Las escasas investigaciones sobre el uso y las apropiaciones de los medios de comunicación en comunidades indígenas son una brecha teórica que justifica la importancia de la investigación. La observación participante y las investigaciones empíricas disponibles evidencian las directas relaciones entre los medios de comunicación, el proceso de construcción de la identidad y la etnopolítica de los movimientos indígenas, hecho que enfatiza la necesidad de más investigaciones sobre este tema utilizando el método etnográfico.

## 2. Metodología

Barth (1976) defiende el método que combina los conceptos con los datos empíricos. Investigar los hechos empíricos y adaptar el marco teórico a estos datos empíricos y no, al contrario. Del específico hasta el general, o sea, el método inductivo. Los datos tienen que hablar por sí mismos y los conceptos explicar la realidad encontrada en el campo. Los datos no pueden ser meramente la aplicación de conceptos y modelos preexistentes en una realidad muchas veces ajena a estos conceptos. En el caso de investigaciones del universo indígena, se busca conocer e investigar el punto de vista, los conceptos y concepciones nativas, que muchas veces no están presentes en ningún marco teórico.

La metodología de la investigación tuvo como referencia central el método expuesto en el libro “Through Navajo eyes: an exploration in film communication and anthropology” (Worth y Adair, 1972). Según Banks (2008), este trabajo es un modelo de investigación empírica bien diseñada, con objetivos y metodologías claras. Además de esta referencia clásica, la investigación utilizó múltiples métodos de trabajo de campo. El método etnográfico y la observación participante, con énfasis en el uso de la fotografía y del audiovisual como métodos de observación en el campo, específicos de la antropología visual. La observación participante de los talleres del proyecto Aldea Digital tenía el reto de coleccionar informaciones sobre el proceso de producción de los medios de comunicación, las relaciones políticas y de identidad de los alumnos del proyecto. Después de cada taller, hacíamos reuniones de evaluación con los miembros del grupo focal de la investigación, preguntándoles sus opiniones y sugerencias sobre los medios de comunicación.

Como puede deducirse de lo anterior, se optó por la descripción y el análisis cualitativo del material. En el análisis cualitativo se emplea la discusión y reflexión de los conceptos de identidad indígena, movimiento indígena y medio indígena. El objetivo fue describir y analizar el proceso de producción de los medios de comunicación realizados durante los talleres del proyecto Aldea Digital en la aldea Xavante, poniendo el enfoque en los objetivos e hipótesis de la investigación.

En total, fueron trece talleres, pero no todos se utilizaron como fuente de información en la investigación. El corpus de análisis se limitó al material recogido en cinco de ellos: un taller de blog, de cartel, dos talleres de cine de animación con la técnica de stop-motion y uno de video documental. También analicé el proceso de creación de dos marcas, del propio proyecto Aldea Digital y de la Organización de los pueblos indígenas Xavante (OPIX).

Tengo el registro de los talleres en un diario de campo escrito. El diario era un mixto de diario de campo y diario de clase. En él, yo hacía el registro de las actividades realizadas en los talleres, como un diario de clase, además de anotaciones y apuntes sobre determinados aspectos que me llamaran la atención durante el taller para investigar en reuniones y entrevistas posteriores con el grupo focal. Además de los participantes del proyecto (grupo focal), en las notas de campo yo también registraba los diálogos y conversaciones que tuve con líderes y diversas personas de la aldea. Estos diálogos eran registrados de forma casual. También tengo fotografías con el registro de las actividades de los talleres de cartel, blog, cine de animación y video documental. Además del documental como producto de un taller, el audiovisual también fue utilizado como cuaderno de campo (Grau Rebollo, 2008) para registrar el proceso de trabajo y las clases en dos talleres específicos, en el taller de cartel y de blog. Los propios alumnos hicieron las grabaciones como una actividad práctica. El resultado son aproximadamente 5 horas de talleres grabados.

Presentamos abajo los participantes y el material recogido en cada taller y actividad, que acabó siendo mi corpus de análisis:

Taller 1. Participantes: 50 alumnos, hombres de 15 a 25 años y una mujer. Materiales recogidos: carteles, la transcripción del mito en Xavante y portugués, el registro del taller en un diario de campo, fotografías y videos.

Taller 2. Participantes: 20 alumnos, hombres de 15 a 25 años. Materiales recogidos: el propio blog, el registro en el diario de campo, fotografías y videos.

Taller 3. Participantes: 14 alumnos hombres de 15 a 25 años. Materiales recogidos: las animaciones de cada grupo, el registro del taller en el diario de campo y en fotografías.

Taller 4. Participantes: 15 alumnos hombres de 15 a 25 años. Materiales recogidos: el video documental, el registro del taller en el diario de campo y en fotografías.

Taller 5. Participantes: 15 alumnos hombres 15 a 25 años. Materiales recogidos: las animaciones de cada grupo y el registro del taller en fotografías.

Actividad 1. Participantes: 2, Yo y Natal Anhahö'a Tsere'ruremé Dutsã. Materiales recogidos: un dibujo de Natal, las diversas versiones de la marca y correos electrónicos.

Actividad 2. Participantes: becarios de la Universidad Federal de Goiás y el grupo de 15 alumnos hombres de 15 a 25 años. Materiales recogidos: 3 versiones de la marca, dibujos hechos en la aldea y correos electrónicos.

Seguimiento, supervisión y monitoreo. Materiales recogidos: estadísticas del acceso y público del blog ordenada por región geográfica.

Como se puede observar, en el primer taller, el alumnado estuvo formado por cincuenta hombres y una mujer. Ella, además, marchó a estudiar en la universidad de los misioneros salesianos, la Universidad Católica Don Bosco en la ciudad de Campo Grande-MT, por lo que finalmente abandonó el proyecto. La cuestión del género se torna importante en mi trabajo, pero los datos de la investigación recogen solamente el punto de vista Xavante masculino.

Con el desarrollo del proyecto, en los talleres restantes, elegimos un coordinador y formamos un equipo fijo de quince alumnos, divididos en cuatro grupos. El equipo del proyecto formó el grupo focal de la investigación. La gran mayoría de los datos recogidos en el campo vienen del trabajo con el grupo. Los talleres tuvieron como resultado la producción de un blog, un video documental, 9 animaciones de cortometraje en la técnica del stop-motion, 2 marcas, una serie de carteles y un grupo en Facebook. Cada uno de estos talleres tuvo sus propias fases, adaptadas a cada medio de comunicación desarrollado.

**Tabla 1: corpus de análisis**

Material recogido en el Diseño de la investigación (D), Talleres (T), Actividades (A) y Monitoreo (M)									
Talleres/ Datos	D	T.1	T.2	T.3	T.4	T.5	A.1	A.2	M
Correos electrónicos	X						X	X	
Diario de campo escrito	X	X	X	X	X				
Fotografías		X	X	X	X				
Videos		X	X		X				
Datos acceso			X						X
Dibujos		X					X	X	
Carteles		X							
Blog			X						
Animación				X		X			
Marca							X	X	
Documental					X				

Fuente: elaboración propia

Durante y después de los talleres, seleccionamos estos registros y los publicamos en el blog<sup>85</sup> del proyecto, como una herramienta metodológica. El material fue seleccionado con el objetivo de divulgar los resultados en la web, así como empezar la sistematización de los datos. El blog presenta un muestreo de los registros y del material recogido en el trabajo de campo ordenado cronológicamente y dividido por talleres. Su objetivo era funcionar como un diario de campo digital, con parte de los registros de los talleres, textos, fotografías y videos en un documento hipermedia. El blog reúne el acervo del proyecto como un “banco de datos”, democratizando estas informaciones a otros investigadores y al público en general. Según Pink (2011: 209), los medios digitales se han convertido en un “componente de los métodos de investigación”. Y, para Dicks y Mason (1998), la hipermedia tiene implicaciones para todas las etapas del proceso de investigación cualitativa.

**Imagen 1: Blog del proyecto Aldea Digital**



Fuente: Archivo R.F. Coelho

<sup>85</sup> Puede accederse a la selección de los materiales recogidos en los talleres en el blog del proyecto Aldea Digital: <http://aldeiadigital-auweuptabi.blogspot.com>

Después del trabajo de campo, volví al marco teórico. Empecé a trabajar y desarrollar los conceptos e hipótesis que surgieron en el campo, intentando así facilitar las tareas de ordenar, sistematizar, categorizar y analizar esa información con rigor científico. El marco teórico me permitió crear guías y demostró la necesidad de volver al campo para recoger más datos, sin los cuales habría sido imposible contestar a determinadas preguntas, explicar situaciones y desarrollar conceptos. Hice dos viajes de campo más a la aldea Sangradouroo en enero de 2014 y 2015, ocasiones en las cuales tuve reuniones seguidas de entrevistas con el grupo focal del proyecto Aldea Digital. Las entrevistas tenían el objetivo de añadir y confirmar datos sociales sobre las afiliaciones de los miembros de los grupos focales a los clanes, linajes y facciones.

Además, a través del correo electrónico, de Skype y de Facebook, mantuve el contacto con los miembros del proyecto para seguir recogiendo informaciones. Después del trabajo de campo in situ, vengo haciendo el monitoreo de los medios de comunicación desarrollados en el proyecto y del grupo de Facebook creado de forma online.

### **3. El proyecto Aldea Digital**

#### ***Descripción general y objetivos***

El proyecto Aldea Digital tiene como objetivo la educación mediática de los indios Xavante de la aldea Sangradouroo, ofreciendo talleres de creación de blogs, películas de animación, video documental y carteles. Las actividades de los talleres incluyeron el registro, la documentación y la descripción escrita y audiovisual de las prácticas culturales del pueblo Xavante y su posterior difusión, publicación y transmisión por Internet. El objetivo fue capacitar a los jóvenes de la aldea para la producción de sus propios medios de comunicación digitales. En definitiva, la finalidad fue la inclusión digital de los Xavante.

En el desarrollo del proyecto, estos objetivos fueron expandidos debido al interés de otras etnias indígenas en participar del proyecto. Para atender a esta solicitud, hicimos también talleres en la aldea Argola de la T.I. Terena de Cachoeirinha y en la aldea Merure de la T.I. Bororo de Merure. En mi investigación doctoral delimité el análisis a los datos de los Xavante, para ajustarnos al calendario académico y realizar un análisis en profundidad, después de valorar los datos disponibles de las tres etnias.

La T.I. Xavante de Sangradouroo tiene una superficie de aproximadamente 100 mil hectáreas, donde viven cerca de 1.660 personas distribuidas en 25 aldeas. Está situada en el Brasil Central. La aldea Sangradouroo es la más grande e importante. Fue fundada en 1957 por un grupo procedente de la T.I. Xavante de Parabubure, conducidos por el líder Pedro Toroibu <sup>86</sup>. La aldea está ubicada a 1,5 km de la carretera BR-070, en el km 225, y dista 53 km de la ciudad de Primavera del Leste. Según el último levantamiento realizado en 2010 por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), la población de la

---

<sup>86</sup> Para más información sobre la historia de la aldea Sangradouroo, ver el documental "Sangradouroo", de Divino Tserewahú (2009), disponible en la web del proyecto Video en las Aldeas: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=76>

aldea Sangradouro es de 882 personas. Cerca de Sangradouro está una aldea de la etnia Bororo y una misión de la orden Salesiana. La misión dista 700 metros de la aldea, tiene una iglesia y un edificio donde viven los sacerdotes y las monjas. Además, junto a la misión, hay un puesto de salud y está la Escuela Indígena San José, que ofrece educación primaria y secundaria.

El equipo del proyecto incluyó a personas que se responsabilizaron de la gestión y organización, y participaciones puntuales en función de las necesidades del proyecto. Fue interdisciplinario y estuvo compuesto por profesores, funcionarios, técnicos y alumnos de tres facultades de la Universidad Federal de Goiás (UFG) - Facultad de Información y Comunicación (FIC), Facultad de Artes Visuales y Facultad de Ciencias Sociales y Antropología-. El autor de este texto coordinó el proyecto, pero siempre consultando a los Xavante, tanto al equipo como al consejo de los hombres mayores, en cada nueva etapa. En este sentido, la coordinación intentó ser autogestionada y respetar la manera tradicional Xavante de decidir, a partir de la consulta al consejo.

La UFG también apoyó el proyecto proporcionando transporte para la aldea y conductores. La iniciativa contó con 2 becarios fijos y otros puntuales, en función de las necesidades de los talleres. También tuvimos la participación en el proyecto de un estudiante de intercambio del Grado de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Además de la estructura y los equipos mencionados, fueron adquiridos nuevos equipos como videocámaras, cámaras fotográficas, ordenadores portátiles, discos duros externos, trípodes y un GPS, para garantizar la producción continua, a largo plazo, de los medios de comunicación en la aldea.

El objetivo general del proyecto Aldea Digital<sup>87</sup> fue la producción de medios de comunicación digitales en la aldea Xavante de Sangradouro. Los objetivos específicos fueron: 1) Investigar y analizar los medios de comunicación indígenas; 2) Incluir los Xavante de la aldea Sangradouro en la cultura digital y en las redes sociales; 3) Capacitar a los Xavante para utilizar Internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 4) Formar y capacitar a los Xavante en todas las etapas de producción audiovisual; 5) Formar camarógrafos Xavante para operar videocámaras digitales; 6) Capacitar a los Xavante en software de edición de vídeo; 7) Capacitar a los Xavante para producir, publicar y mantener un blog; 8) Formar a un equipo de producción de medios de comunicación en la aldea Sangradouro; 9) Proveer los equipamientos necesarios para la producción de los medios de comunicación en la aldea Sangradouro; 10) Fomentar la producción y el desarrollo de la autoría Xavante; 11) Ofrecer talleres de blog, animación en la técnica de stop-motion y video documental en la aldea Sangradouro; 12) Producir un blog, un video documental de cortometraje, una película de animación de cortometraje y crear un grupo formado por los alumnos del proyecto en las redes sociales como resultado de las actividades de los talleres; 13) Utilizar los medios de comunicación Xavante como material didáctico en la escuela de la aldea Sangradouro; 14) Relacionar la educación escolar indígena con los medios de comunicación indígenas; 15) Estimular el diálogo intercultural e interétnico.

---

<sup>87</sup> Fuente: “Diário Online Xavante: oficinas de mídias”, proyecto financiado en 2012 y 2013 por el Ministerio de la Educación de Brasil y registrado con el número: 75738.394.75928.17042011.

El proyecto Aldea Digital proporcionó formación y capacitación a los Xavante para utilizar la infraestructura y el equipamiento existente en la escuela de la aldea, y así producir sus propios medios de comunicación. La infraestructura disponible en el laboratorio de informática de la escuela de la aldea no estaba siendo explotada en todo su potencial, siendo tan solo utilizada para la enseñanza y las actividades educativas de la escuela. El proyecto multiplicó su potencial de uso. Además, también participaron algunos Xavante como profesores y multiplicadores, especialmente aquellos que tenían conocimientos previos en informática y audiovisual, para democratizar estos conocimientos en la aldea. El proyecto también tenía como objetivo emplear los productos mediáticos resultantes como material didáctico en la propia escuela.

La producción de los medios de comunicación indígenas es un derecho reconocido en el artículo 16 de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos derechos involucran representarse y hablar por sí mismos sin interlocutores ni intermediarios. Los talleres y los medios de comunicación proporcionaron un canal para la actualización y libre auto-representación Xavante, potenciando el alcance de su voz. Esta democratización de los medios de comunicación permite al pueblo Xavante ejercer su ciudadanía, acceder a la información, participar en los debates, expresar opiniones e incluir a los habitantes de la aldea Sangradouro en la cultura digital.

El proyecto permitió a los Xavante reflexionar (y cuestionarse) sobre las representaciones estereotipadas que los medios de comunicación de masas y el imaginario socio-político nacional ofrece de ellos. Estos estereotipos normalmente oscilan entre el “bueno” y el “malo” salvaje, muy distantes de la realidad de esas comunidades. La producción de medios de comunicación por el pueblo Xavante permite la elección y la construcción de su propia imagen, de acuerdo con sus intereses y objetivos.

La inclusión de la cultura Xavante en internet y su diálogo con la cultura digital es importante para la diversidad cultural y para la relación entre los Xavante y el Estado-nación. Políticamente, la importancia del proyecto reside en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento en la lucha de los movimientos indígenas y como herramienta de difusión y fortalecimiento de la cultura Xavante. El proyecto, que en 2017 todavía sigue en funcionamiento, se inició en el año de 2010. Fueron dos años planeando la investigación (2010/11), seguidos por dos años más con la realización de los talleres (2012/13) y, desde 2014, la actividad consiste en el monitoreo de los medios de comunicación creados en los talleres.

### ***Diseño de la investigación: 2010 y 2011***

La primera fase del trabajo de campo fue el diseño de la investigación. En 2010, Bartolomeu Patira Pronhopa, maestro de la escuela de la aldea y concejal en el municipio de General Carneiro, entró en contacto conmigo para pedirme un proyecto de educación mediática e inclusión digital en la comunidad con el alumnado de la escuela. Sugirió planificar unos talleres de cine de animación sobre los mitos Xavante. La película sería utilizada posteriormente como material didáctico en la escuela

para enseñar la cultura Xavante. Su preocupación era que los niños y niñas ya no conocían muchas de las historias antiguas o, como los Xavante las llaman, “del principio”. Las negociaciones preliminares duraron todo el año de 2010 y se realizaron por teléfono, correo electrónico y personalmente. Hicimos contactos, reuniones, negociaciones hasta la aprobación de un calendario y cronograma de talleres en el marco de Aldea Digital.

La invitación para desarrollar el proyecto me abrió una oportunidad, pero también supuso la obligación de determinar una postura ética en la investigación y el compromiso político con la comunidad de la aldea Sangradouro. Actualmente, el posicionamiento político es una exigencia citada por muchos investigadores que trabajan con el pueblo Xavante (Graham, 2005; Falleiros, 2011; Russo, 2005). Este compromiso tiene que concretarse en algún tipo de retorno a la comunidad. Un elemento metodológico central propuesto por Jean Rouch en la antropología compartida es que los resultados de la investigación sean devueltos a la comunidad estudiada. En el año 2002, la primera vez que estuve en Sangradouro, la comunidad estaba planeando bloquear la carretera como protesta por los cambios en la demarcación de la T.I. Ellos me pidieron colaborar en la realización de una pancarta contra el gobierno brasileño. El bloqueo resultó muy efectivo y los mayores consideraron que yo tenía una mano fuerte. En diferentes momentos de la historia de mi relación con el pueblo Xavante, este compromiso fue recordado y solicitado. En consecuencia, el proyecto Aldea Digital adquirió objetivos políticos, además resultaba muy útil como herramienta del movimiento Xavante por el empoderamiento que potenciaba a través de los medios de comunicación.

Asumir un posicionamiento político también llevó a importantes premisas teóricas en el diseño de la investigación. Elaboré una propuesta de proyecto intentando equilibrar los intereses políticos del pueblo Xavante con mis propios intereses como investigador, lo que acabaría siendo Aldea Digital. En este sentido, el proyecto acabó incorporando y mezclando objetivos políticos, educacionales e investigativos, aproximando la enseñanza y la investigación. La investigación-acción fue una metodología adecuada por permitir esos diálogos y un retorno a la comunidad. La propuesta inicial era hacer el registro y la divulgación del ritual de iniciación Xavante. En cierto modo, era como un desarrollo de mi investigación del master (Coelho, 2007), pero ahora quien haría estos registros serían los propios Xavante. El Ministerio de Educación (MEC) de Brasil tiene un programa de financiación de proyectos para la implementación de políticas públicas de inclusión social. Una de sus líneas de financiación es la inclusión digital y étnica. Presentamos una propuesta para desarrollar un proyecto en estas líneas y esta obtuvo financiación para los años 2012 y 2013.

En enero de 2011 fui a la aldea para una última reunión sobre la planificación de la propuesta. Recibí muchas sugerencias, pero también muchas quejas y exigencias. En esta visita, me di cuenta de los profundos cambios que habían pasado en los últimos seis años, desde mi última estancia en 2005. Uno de ellos fue la instalación de un laboratorio de informática en la escuela de la aldea con ordenadores y acceso a Internet. Esta estructura fue instalada con recursos del Ministerio de la Educación de Brasil, pero el acceso a Internet venía de la misión Salesiana que funciona junto a la escuela. También en esta reunión fui informado de que harían el ritual de iniciación masculino de un nuevo grupo de jóvenes, el último había ocurrido en 2005.

En agosto de 2011 volví a la aldea para presentar el proyecto al cacique (jefe) y al consejo de los hombres mayores. Fui acompañado por el antropólogo Massimo Canevacci, cuyos libros fueron una referencia fundamental para la elaboración del proyecto. Nos reunimos en el centro de la aldea (llamado Warã en lengua Xavante), sitio tradicional de reunión de los hombres adultos para discusiones y decisiones políticas. Los hombres escucharon atentamente la explicación del proyecto. Un traductor lo explicó en Xavante a los mayores, quienes iniciaron un debate. Ellos nos hicieron preguntas, algunas sugerencias y finalmente lo aprobaron. Una de estas sugerencias fue hecha por el cacique Domingos, quien sugirió que el proyecto se llamara Aldea Digital “A’uwẽ Uptabi” (pueblo auténtico o verdadero en lengua Xavante). También nos informaron que la aldea estaba dividida políticamente y que, en consecuencia, ahora había dos caciques y sus respectivas facciones. Nosotros declaramos que el proyecto sería para toda la aldea, independientemente de la división, y que incluiríamos a personas de los dos grupos.

### ***Realización de los talleres en la aldea Sangradouroo (2012 y 2013)***

Los talleres se desarrollaron durante todo el año de 2012, con una periodicidad mensual, en los fines de semana y festivos. En Julio de 2012 hicimos también un taller cuyas actividades fueron divididas entre la T.I. Sangradouroo y la T.I. San Marcos, que dista 127 km de la primera. Por fin, en Julio de 2013 hicimos un taller en el Estudio de Televisión y en la isla de edición de vídeo de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad Federal de Goiás (FIC-UFG).

Gran parte de los talleres se impartieron en el Laboratorio de Informática de la Escuela Indígena de la aldea Sangradouroo. El laboratorio dispone de cerca de 20 ordenadores, acceso a Internet y es atendido por un profesor Xavante de informática, Natal Anhahö'a Tsere'ruremé Dutsã. Natal también tiene conocimientos de producción audiovisual, adquiridos en el Taller Internacional de Cine Documental Sin Fronteras, organizado por la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad Federal de Goiás (FIC-UFG) y la Escuela de Cine y Artes Audiovisuales de La Paz en Bolivia. Actualmente este laboratorio se utiliza para la enseñanza y las actividades educativas de la escuela, cuyas clases incluyen un curso básico en informática.

Los alumnos fueron los Xavante de la aldea Sangradouroo. Al inicio, hicimos una convocatoria general para toda la aldea, sin limitaciones de género, ni edad, ni de clan o facción. A medida que el proyecto se fue desarrollando, el grupo se fue formando espontáneamente y de manera auto gestionada. Los miembros del grupo que finalmente se constituyó tenían conocimientos informáticos básicos, adquiridos en las clases de la escuela de la aldea.

De modo general, la evaluación de la utilización de los talleres como herramienta metodológica es positiva. Hacer los talleres nos permitió registrar las actividades a partir de la observación participante. Un aspecto relevante que los talleres aportan a la metodología de investigación fue la recolección de los datos de todas las etapas del proceso de producción de los medios de comunicación Xavante, datos que serían inaccesibles sin los talleres. Otro aspecto importante de los

talleres es que, para su realización, fue necesario que los integrantes del grupo focal de la investigación se dividieran en sub-grupos. La forma como el grupo focal se dividió nos permitió comprender la organización social de la producción de los medios de comunicación Xavante. El último aspecto a resaltar es la necesidad de conocer el contexto político del local donde se pretende realizar los talleres. En nuestro caso, la situación política en la aldea donde desarrollamos los talleres tuvo un enorme impacto tanto en la realización de los talleres como en la formación del grupo focal de la investigación.

### ***Seguimiento, supervisión y monitoreo de los medios de comunicación Xavante***

Esta etapa tiene objetivos estrictamente investigativos. Empecé un trabajo presencial - y más tarde, por distancia-, consistente en supervisar la producción del grupo del proyecto Aldea Digital. Monitoreo las publicaciones y el acceso del blog, de los videos y animaciones en el canal del YouTube del proyecto, del grupo del proyecto en el Facebook y de los perfiles personales de los alumnos del proyecto Aldea Digital en el Facebook. En el caso del blog, además de las publicaciones, me interesan los datos de las estadísticas del acceso, su origen y la visualización ordenada por región geográfica. En Facebook, las publicaciones de los perfiles personales de los alumnos. Ordené, sistematicé y categoricé toda esa información para el análisis.

**Tabla 2: Accesos del blog**

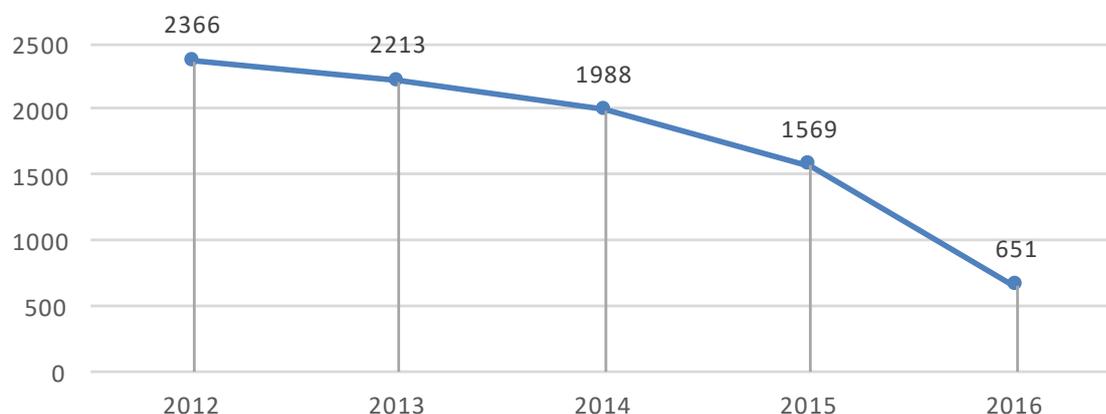
<b>Páginas Vistas</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Enero</b>		118	573	119	258	1068
<b>Febrero</b>	524	93	3	86	52	758
<b>Marzo</b>	130	219	52	67	94	562
<b>Abril</b>	14	398	159	204	96	871
<b>Mayo</b>	419	169	119	144	151	1002
<b>Junio</b>	413	316	176	142		1047
<b>Julio</b>	307	199	89	125		720
<b>Agosto</b>	128	183	307	121		739
<b>Septiembre</b>	62	144	105	88		399
<b>Octubre</b>	183	132	88	152		555
<b>Noviembre</b>	114	115	66	159		454
<b>Diciembre</b>	72	127	251	162		612
<b>TOTAL</b>	2366	2213	1988	1569	651	8787

**Fuente:** elaboración propia

El informe de las estadísticas del acceso del blog de la OPIX revela la cobertura y distribución geográfica del público. El blog tiene un total de 8.787 visualizaciones, desde su creación en 2012 hasta el momento del cierre de la tesis doctoral, en 2016. En concreto, los datos de la visualización del blog indican el alcance de la audiencia en el periodo comprendido entre febrero de 2012 y Mayo de 2016, o sea, más de 4 años (ver Tabla 2).

La Tabla 2 muestra que el mes con más accesos fue enero de 2014, al que siguió el mes con menos accesos. En el gráfico 2 el posible observar la reducción progresiva en el número total de accesos al año. El año con más accesos fue 2012, justamente el primer año de realización de los talleres del proyecto.

**Gráfico 2: Total de págnas vistas (año)**



Fuente: Elaboración propia

El país con más acceso al blog fue, como no podría ser de otra manera, Brasil. Luego, viene Estados Unidos, seguido de Rusia, España y Alemania. Es difícil determinar con precisión si los accesos en Brasil son de los “blancos” o de indígenas. En el año 2015, la ciudad de Brasil con más accesos fue Goiânia, seguida de São Paulo y Rio de Janeiro. La única ciudad cerca de la aldea, y con unos pocos accesos, es Barra do Garças, donde se podría suponer que se trata de accesos de los propios indígenas.

La información demográfica del público que vio en Youtube el documental y las animaciones el año 2015 es la siguiente: 82% son hombres y 18% mujeres, de los cuales 39% se compone por personas de la franja etaria entre 18 a 24 años, 27% tiene entre 25 a 34 años, 13% entre 35 a 44 años, 7,8% de 13 a 17 y de 45 a 54 años y, por último, 2,6% tienen más de 55 años.

En 2016, el blog tiene veinte y cinco seguidores. Doce mujeres y nueve hombres no indígenas brasileños. Dos indígenas, uno Xavante y otro de la etnia Juruna. Y dos asociaciones, una indígena, la Asociación Tepepa de la T.I. Xavante São Marcos, y la Asociación Naturaleza y paz, centrada en cuestiones de preservación del medio ambiente.

#### **4. Reflexión final**

Los medios audiovisuales y digitales pueden ser, al mismo tiempo, objeto de estudio y herramienta metodológica, pero lo que este trabajo pone sobre todo en evidencia es la necesidad de más investigaciones empíricas sobre los medios en otras etnias indígenas. Son necesarias más investigaciones que utilicen el método etnográfico, la observación participante, la descripción y el análisis del uso concreto de los medios en otras comunidades.

El desarrollo de investigaciones etnográficas de los medios de comunicación indígenas permitiría identificar las especificidades mediáticas locales y sus estrategias políticas y culturales en la apropiación e instrumentalización de los medios, además de posibilitar y fundamentar un análisis comparativo, todavía inexistente, entre varias etnias indígenas. En el caso del proyecto Aldea Digital, el análisis comparativo entre las etnias participantes del proyecto, Xavante, Bororo, Terena y Krahô, permitiría empezar a construir un panorama general de los medios indígenas en Brasil. O, por lo menos, un cuadro de los medios de comunicación de los grupos de la familia etnolingüística Jê. Una comparación con criterios comunes permitiría reconocer tanto las especificidades locales de los medios como las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas de cada etnia en el manejo de los medios.

#### **Referencias bibliográficas**

- Banks, M. (2008). *Using visual data in qualitative research*. London, Sage.
- Barth, F. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F., FCE.
- Bonfil, G. (1988). *Identidad étnica y movimientos indios en America Latina*. En J. Contreras. *Identidad étnica y movimientos indios*. Madrid: Revolución.
- Coelho, R.F. (2007). *Iniciação: um olhar videográfico sobre mito e ritual Xavante*. Campinas, Tesina (Master) - Universidad Estadual de Campinas, Instituto de Artes.
- Dicks, B., & Mason, B. (1998). *Hypermedia and ethnography: Reflections on the construction of a research approach*. *Sociological Research Online*, vol. 3, no. 3.

Falleiros, G. L. J. (2011). *Vir a ser e não ser gente no Brasil Central*. Tesis Doctoral en Antropología Social. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gallois, D. T. & Carelli, V. (1995). Vídeo e diálogo cultural - experiência do projeto vídeo nas aldeias. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul./set.

Graham, L. R. (2011). Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. *Mana*, 17(2), 271-312.

Graham, L. R. (2005). Image and Instrumentality in a Xavante Politics of Existential Recognition: The Public Outreach Work of Eténhiritipa Pimentel Barbosa. *American Ethnologist*, 32(4), 622-641.

Grau Rebollo, J. (2008) “El audiovisual como cuaderno de campo”, En Vila Guevara, A. (Coord.) *El medio audiovisual como herramienta de investigación social*. Barcelona: CIDOB ediciones; pp: 12-29.

Maybury-Lewis, D. (1984). *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Pink, S. (2011). Digital Visual Anthropology: Potentials and Challenges. En Banks, M., & Ruby, J. (Ed). *Made to be seen: Perspectives on the history of visual anthropology*. University of Chicago Press.

Russo, Kelly (2005). *Autonomia e Movimentos indígenas no Brasil: A experiência Xavante na apropriação do recurso audiovisual*. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.

Tucho, F., Fernández-Planells, A., Lozano M, Figueras-Maz, M. (2015). “La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales”. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70): 689-702.

Van Gennep, Arnold (2011) - *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes.

Vidal, Lux (Org.) (2007). *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*, São Paulo: Studio Nobel: FAPESP.

Worth, S. & Adair, J. (1972). *Through Navajo eyes: an exploration in film communication and anthropology*. Indiana University Press.

## **Imágenes de la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia): el artefacto cultural como una manera de aproximarse a los medios de comunicación indígena**

**Sebastián Gómez Ruíz**

Universitat de Barcelona (España)

**Resumen:** Los medios de comunicación indígena resultan un estimulante objeto de estudio que permite acercarse al video como parte de la cultura material desde donde se construyen una serie de relaciones sociales, organizativas y de significación, que están configurando nuevas formas de entender la etnicidad en la actualidad. En Colombia, en el Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi (CCZ) de la Sierra Nevada de Santa Marta se encuentran realizadores audiovisuales de los pueblos Kogui, Arhuacos y Wiwas. Desde el 2005 han desarrollado audiovisuales que, en el 2013, reunieron en un plegable de ocho DVDs que incluye fotografías e información sobre el proceso de realización. No todos los documentales circulan por internet y sólo se pueden conseguir en su totalidad en la casa indígena de Santa Marta.

El objetivo de este texto es hacer una propuesta teórico-metodológica que entienda el audiovisual indígena como un artefacto cultural inserto en una economía de las imágenes (Poole, 2000). El video indígena, en la actualidad, se enmarca en una red de circulación transnacional que ha permitido a los pueblos indígenas generar aliados y, de esta forma, convertirse en una herramienta política de protección del territorio y de apropiación tecnológica. En el caso del CCZ, reclaman un derecho soberano sobre las imágenes, no sólo desde su producción, sino también desde su circulación. Otra de las características de estos artefactos es que son archivos de tiempo y contienen una interpretación sobre el pasado. Este artículo es un ejercicio de etnografía visual del cine indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, deslocalizándolo de su territorio a partir de visionados en Bogotá y Barcelona, que desde una aproximación de la antropología de la comunicación se pregunta sobre el estatus político y cultural de la imagen.

**Palabras claves:** artefacto cultural; medios de comunicación indígena; soberanía visual; antropología de la comunicación; imágenes dialécticas

## 1. Introducción

*“El mundo de la imagen, tiene mucha gente que se mueve ocultamente en la imagen. La imagen tiene tanta fuerza que incide en las decisiones de un país. También al difundirse lo que pasa es que se logra aliados. Pero yo veo un mundo ahí invisible pero que está incidiendo, en el marco de los documentales, el cine influye muchísimo, para bien o mal. El machete vuelvo y repito, sirve para cultivar, pero también sirve para hacer daño. Entonces la cámara es así. Y a los indígenas, nos interesa únicamente para lograr aliados y proteger el territorio. Entonces es bueno”.*

Entrevista a Amado Villafaña realizador Arhuaco en Paris (2013)<sup>88</sup>

En un corto video de Play Ground<sup>89</sup> que circula en internet, en el que se alternan imágenes de los indígenas Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, música local y texto, se dice lo siguiente: “Los Arhuacos son conocidos por su gran conciencia comunitaria y política, velan por preservar la naturaleza y por mantener el equilibrio y la armonía en el mundo. Profundamente espirituales, creen en la paz entre los pueblos y también entre el ser humano y su entorno. Luchan contra la deforestación y la tierra sagrada y contra la degradación del medio ambiente. Desde las montañas lanzan un mensaje de sabiduría y convivencia para el resto del planeta”. El video tiene más de 50.000 me gusta en Facebook y más de 176.600 comentarios. Al final, se muestra la imagen de los indígenas de la Sierra Nevada como “los sabios de las montañas” y “los protectores de la naturaleza”.

El 14 de Noviembre del 2016 asistí a una presentación en la Universitat de Barcelona, cuyo título era: “Los pueblos indígenas y la conservación de la naturaleza”, en la que participaron el Mamo<sup>90</sup> Arhuaco Calixto Suarez y el consultor ambiental José María Mallarach. El evento estaba financiado por la organización Nicole Schnegg y hacía parte de una gira del Mamo por diferentes países de Europa, que incluía Bélgica, Italia y Francia. El auditorio estaba lleno y había dos cámaras grabando el evento. La conferencia empezó con una presentación del ambientalista José María Mallarach, que hizo de vocero del “conocimiento científico”, haciendo un balance general sobre los “pueblos indígenas en el contexto global”. En su presentación, mostraba cómo en las áreas del mundo en donde existe mayor diversidad cultural también se da una correlación con la diversidad natural y ecosistémica. El conferencista apelaba a la idea del “nativo ecológico”<sup>91</sup>, en la que los indígenas representan ese ideal cultural de sujetos sin deudas, que se encuentran en armonía con la madre tierra y representan las ideas del “buen vivir”. Al terminar su presentación se mostró un video sobre la paz, de no más de

---

<sup>88</sup> [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rEoY5AcN46Q> ]

<sup>89</sup> Es una plataforma digital de comunicación que nació en el 2008. Se encarga de distribuir por medio de videos cortos tendencias culturales y políticas.

<sup>90</sup> “Los mamos son agentes espirituales, mediadores entre el mundo espiritual y el mundo material. Son guías espirituales de su comunidad” (Ferro: 2012: 4)

<sup>91</sup> Ullua (2008) señala que el sujeto indígena se produce como un “actor político-ecológico”, en lo que ha denominado “ecogubernamentalidad”, que se constituye a partir de una serie de discursos verdes transnacionales que representan a los indígenas como “nativos ecológicos”.

cinco minutos, de gran factura visual, acompañado de música indígena, que terminaba con la frase “Iku pueblo de paz”. Después de esto, siguió la presentación del Mamo como la “voz nativa”, en la que hacía una defensa de la tierra: “A mí me interesa, más que la tierra esté sana, que el agua esté sin enfermedad, que el viento esté sin virus, y que los humanos estén en paz consigo mismos”, “nosotros somos tierra y ella nos está alimentando, venimos a armonizar lo que está desarmonizado”. En el espacio destinado a las intervenciones se pudieron identificar dos posiciones: una, la de los españoles/europeos, que priorizaban preguntas acerca de sus conocimientos espirituales, sobre el rol de las mujeres y sobre lo que los Arhuacos esperaban de los europeos: “¿el hermano mayor qué espera del hermano menor<sup>92</sup>?, ¿qué significa armonizar el mundo?, ¿cuál es el rol de las mujeres para los Arhuacos?”. Sus preguntas partían de un interés más de tipo autorreferencial, tomando temas de la agenda pública relacionados con el género, la filosofía y la sabiduría ancestral. La otra posición, de los colombianos/suramericanos, centraron sus cuestiones en torno al proceso de paz en Colombia y el papel político que han cumplido los pueblos indígenas en ese contexto. En los dos casos, las respuestas del Mamo fueron generales, ambiguas y algo evasivas. En ellas, insistía en que su papel consistía en “armonizar el mundo y generar un diálogo entre los hermanitos mayores y los hermanitos menores”. La representación del ethos Arhuaco no venía tanto de las respuestas del Mamo, sino de las preguntas que hacían los asistentes europeos y latinoamericanos en un contexto académico. Mientras los europeos interpelaban al Mamo más como “nativo espiritual”, a los latinoamericanos les interesaba como “nativo político”<sup>93</sup>. La construcción de la alteridad, en este caso, se daba desde una confluencia de miradas que si bien obedecen a unas agendas políticas, académicas o ecológicas particulares, hacen parte de una historicidad de cómo se ha representado al indígena. En la actualidad, el audiovisual es un medio fundamental para entender la producción y circulación de estas representaciones y discursos.

Estos dos tipos de “visibilidades” de los indígenas, en lugares que no son la Sierra Nevada de Santa Marta, el primero en internet (el video de Play Ground) y el segundo en la Universitat de Barcelona, permiten establecer unas peculiaridades del video indígena que, analíticamente, denomino artefacto cultural. Se pueden enumerar tres características de estos artefactos culturales: la primera es que son objetos, piezas y videos nómadas, que tienen la posibilidad de deslocalizarse del contexto geográfico al que hacen referencia. La segunda es que son contenedores de tiempo, pueden volver al pasado y de la misma forma tienen una temporalidad en sí mismos. Tercero, son sociales, en el sentido de que pueden visionarse colectivamente, en cine foros, encuentros, discusiones, etcétera, pero también pueden visionarse en privado. Desde esta perspectiva, metodológicamente, es posible hacer un seguimiento etnográfico de ellos, desde otros contextos, desde otros ámbitos de interpretación, abstrayéndolos de su territorio, en el que los videos indígenas no sólo se usan como ejemplos sino que también, y sobre todo, son “objetos” que interpelan a la audiencia, generando así diálogos y redes de apoyo que trascienden su ámbito puramente representacional. Teniendo en cuenta esto, me pregunto: ¿cómo son las espacialidades (contexto en donde se hacen los visionados) y las

---

<sup>92</sup> Los “hermanitos menores” hace referencia a los occidentales y extranjeros. Los indígenas, a su vez, son los “hermanitos mayores”, los guardianes del “corazón del mundo”, como se le denomina a la Sierra Nevada de Santa Marta.

<sup>93</sup> Estas dos formas de “nativo” son una extensión del concepto de “nativo ecológico” de Ullua (2008), en la que el sujeto indígena, dependiendo del contexto local o transnacional, es representado como ecológico, político o espiritual.

temporalidades (archivos de memoria) del video indígena en tanto artefacto cultural? y ¿qué implicaciones metodológicas tendría el concepto de artefacto cultural para analizar los medios de comunicación indígena de la Sierra Nevada?

Tomo como caso de estudio al Colectivo de Comunicación Zhigoneshi (CCZ) indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, conformado por realizadores audiovisuales de los pueblos Kogui, Arhuacos y Wiwas, que desde el 2005 han desarrollado audiovisuales que, en el 2013, presentaron en un plegable de ocho DVDs, que incluye fotografías e información sobre el proceso de realización. No todos los documentales circulan por internet y sólo se pueden conseguir en su totalidad en la casa indígena de Santa Marta. Este artefacto cultural, producido por los indígenas de la Sierra Nevada, además de ser una respuesta a las representaciones históricas audiovisuales que se han hecho de ellos, les ha permitido consolidar procesos tanto interétnicos de comunicación como nacionales y globales. Los usos y posibilidades de este artefacto cultural radican en su capacidad de configurarse como una extensión de un sistema de pensamiento (Grasseni, 2011) que da cuenta de las preocupaciones políticas, ambientales, culturales y espirituales que los pueblos indígenas del mundo están viviendo en la actualidad. En efecto, la creación colectiva interétnica (abarca tres grupos étnicos de la Sierra Nevada), la posibilidad de visionarse en otros espacios geográficos transnacionales, de crear alianzas con instituciones, ONGs, organismo internacionales y, sobre todo, la capacidad de ser reflexivos sobre los modos de representación hacen del video indígena un objeto cultural de gran interés para entender cómo se está configurando la etnicidad en la actualidad.

Este artículo trata de hacer un recorrido por medio de la etnografía visual del cine indígena que, como artefacto cultural, puede desplazarse a lugares como Barcelona y Bogotá, en donde se han proyectado las películas del CCZ. Si bien estos lugares de recepción analizados son circunstanciales y limitados, me permiten establecer un cruce de miradas y relaciones que, en tanto contextos etnográficos multisituados (Marcus, 1995), detonan las discusiones actuales sobre los medios de comunicación indígena. El concepto de artefacto cultural como una herramienta teórico/metodológica me permite entender la materialidad del objeto cultural y sus procesos de circulación. El plegable de DVDs hecho por el CCZ no sólo se diferencia por las temáticas que trata y la forma de hacerlo, sino también por su posición política sobre la imagen misma y la soberanía visual que demarca en sus procesos de producción y circulación como objetos comunicativos. Para aproximarme a la temporalidad de este artefacto cultural, analizo cuatro películas hechas por indígenas del CCZ y no-indígenas, no desde sus intenciones formales y argumentales, sino desde el “objeto-película” como un contenedor de tiempo y de archivos de memoria.

La organización del artículo es la siguiente. En la primera parte, se plantea el horizonte metodológico y teórico en torno al concepto de artefacto cultural. En la segunda parte, se muestra un breve panorama de las discusiones actuales sobre medios de comunicación indígena y apropiación tecnológica en el contexto global. Luego, hago un contexto general sobre el cine indígena en Colombia para centrarme en los procesos de soberanía visual del CCZ de la Sierra Nevada de Santa Marta. En la última parte, como ya había mencionado, se hace un ejercicio de “mirar en el tiempo” cuatro películas sobre los indígenas de la Sierra Nevada, hechas tanto por indígenas del CCZ como por no indígenas, desde una perspectiva de las imágenes dialécticas.

## **2. Itinerarios de un ejercicio de etnografía visual: de la Sierra Nevada de Santa Marta al artefacto cultural**

Un trabajo de etnografía visual plantea un ejercicio diacrónico y sincrónico que en sí mismo contiene un recorrido. En este caso, comienza en la montaña y se traslada fuera de ella, a los bordes, en los márgenes de la Línea Negra<sup>94</sup>. Al contrario de la autoridad etnográfica<sup>95</sup>, que implica estar allá, este recorrido se desmarca y trata de mirar desde lejos, desde otros públicos, desde una distancia no solo temporal, sino también geográfica. Se trata de estar en otro lugar de enunciación que no se atraviesa por la experiencia del “estar en el campo”, pero que al mismo tiempo proviene de allí. Pasa lo mismo cuando se sube una montaña: el lugar desde donde se sitúa la mirada permite cierta perspectiva, implica en un principio cierto alejamiento, cierta lejanía, pero también una mayor amplitud del paisaje. El aire es menor, pero la perspectiva se amplifica. Se pierde en detalles, texturas, cosas concretas, pero se gana en miras y relaciones. También la composición de los planos cinematográficos nos habla sobre los modos de ver: uno, desde los planos generales que nos dan una toma amplia del contexto y otro, desde planos detalle en el que vemos las personas, los gestos y los objetos con detenimiento. Las dos tomas son igual de necesarias para una visión completa u holística. En efecto, este es sólo el comienzo de un recorrido al que le falta otro tipo de aproximación más particular.<sup>96</sup> Si en un trabajo etnográfico “en campo” el artefacto de visión que mejor definiría el tipo de mirada que se tiene sería el microscopio, en este caso, desde una etnografía deslocalizada del territorio, sería el telescopio. En este sentido, este es un ejercicio de etnografía visual que se sitúa desde “afuera” y toma como “objeto” los documentales y archivos visuales visionados de manera colectiva y privada en Bogotá y Barcelona.

Cuando digo que todo comenzó en la montaña, no sólo me refiero a una figura retórica, sino que incluyo la posibilidad de haber estado en la Sierra Nevada. Si bien mi primer acercamiento al territorio no partió con unas preguntas específicas sobre el audiovisual, esto sí hacía parte de una cercanía que venía de tiempo atrás. En este sentido, los lugares de investigación en los que se hacen ciertas preguntas contienen en sí mismos un tipo de temporalidad subjetiva, que está en un proceso constante de enfoque, de proximidad y alejamiento. A mediados del 2015 me encontraba trabajando en Artesanías de Colombia S.A.<sup>97</sup> como antropólogo, realizando un diagnóstico de la producción artesanal en comunidades indígenas. Allí tuve la oportunidad de conocer y establecer amistad con Cheyka Torres y José Luis Rosado, una pareja Arhuaca que trabaja en la Casa indígena de Valledupar en ASOCIT<sup>98</sup>. Con ellos y el mamo Nehemias, papá de Cheika, viajamos a la comunidad arhuaca de Kutunsama en el departamento del Magdalena. El viaje tenía como objetivo hablar con el mamo Camilo para que nos diera algunos lineamientos sobre la mochila Arhuaca (artesanía típica de la Sierra Nevada y símbolo nacional) y el nuevo proceso que se iniciaba con Artesanías de Colombia.

---

<sup>94</sup> La línea Negra se le denomina a los límites territoriales de los cuatro pueblos indígenas bajo la figura de resguardo, conocidos como resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco y resguardo Arhuaco, que abarca los departamentos de Cesar, Magdalena y Guajira.

<sup>95</sup> Hace referencia al juego de palabras de Clifford (1996) sobre autoría, autor y autoridad en su famoso texto: “Sobre la autoridad etnográfica”.

<sup>96</sup> Este trabajo hace parte de la investigación del doctorado de Societat y cultura, que contempla una etnografía visual en la sierra Nevada de Santa Marta y en las ciudades de Valledupar y Santa Marta.

<sup>97</sup> Artesanías de Colombia S.A. es una empresa nacional que hace parte del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, que tiene como objetivo principal la participación de los artesanos en el sector productivo nacional.

<sup>98</sup> Asociación de Autoridades Arhuacas (ASOCIT) se encarga de los asuntos económicos y administrativos del pueblo Arhuaco.

Llegamos al anochecer a Kutunsama y el mamo Camilo nos hospedó en una de las Uraku (viviendas) dispuestas para recibir a los visitantes. Al otro día, cuando íbamos a conversar con el mamo, llegó en una camioneta blanca el realizador arhuaco Amado Villafaña. Tuvimos que aplazar la conversación y Amado empezó a grabar una entrevista al mamo Camilo. Fue inevitable relacionar el video indígena con una especie de artesanía que tenía unos tejedores: un cámara, un sonidista, un guionista y un montajista. Habían establecido todo un proceso de producción que tenía unas características particulares. Si la mochila arahuaca como objeto tradicional había sido apropiada no sólo por los indígenas de la Sierra Nevada sino también por colombianos y extranjeros, mis preguntas eran: ¿cómo estaba siendo percibido el video que estaban realizando hacia el exterior los indígenas de la Sierra Nevada?, ¿qué características tenía como objeto cultural? A partir de estas preguntas, decidí des-localizar el artefacto que estaban produciendo de su lugar de origen y mirarlo en distintos itinerarios, lo que me permitiría experimentarlo desde otra temporalidad y espacialidad, es decir desde sus posibilidades públicas y privadas de exhibición. Implicaba bajar de la montaña y marcar otro itinerario: ver desde lejos.

Desde los distintos enfoques metodológicos para el estudio de lo visual en antropología, Banks señala como a finales del siglo XX aparecen unas tendencias más de tipo colaborativas, en las que el investigador y los sujetos de estudio trabajan de manera conjunta en el proceso de producción y circulación de imágenes (Banks 2010: 26). Las investigaciones de medios de comunicación indígenas se acercarán a esta tendencia. La reflexividad, metodológica y teórica, ha hecho un esfuerzo por “des-objetivizar” las relaciones entre “investigador-investigado”, haciendo un intento por descolonizar la mirada. Sin embargo, existe un mayor interés en producir o co-producir audiovisuales en comparación con otras instancias como proyección, circulación y todo lo que implica la performatividad del audiovisual, que, como señala Ardévol (Carreño y Ziron 2014: 197), implica pensar la imagen no solo desde lo que representa sino también desde lo que hace y produce, más allá de su dimisión semiótica.

Para Grasseni (2011), se da una incompreensión al entender la antropología visual sólo desde la producción de imágenes, separándolas de las palabras. Para la autora, una de las preguntas relevantes que debería hacerse la antropología visual es: “¿Cómo consideramos nuestra representación del mundo como válida?” (traducción propia). Grasseni aborda esta pregunta desde la antropología cognitiva y la teoría actor-red, al entender que lo “visual” constituye una producción del pensamiento humano que se da socialmente desde diferentes actores interconectados. La autora está de acuerdo con Ingold (ibídem) en afirmar que la antropología visual debe preguntarse por las “formas de mirar” desde una aproximación epistemológica. No se trata sólo de la producción de imágenes, sino de entender los modos incorporados en los que socialmente se inscribe la mirada desde las tecnologías de representación. Esta aproximación permitiría estudiar los medios de comunicación indígena, situando sus producciones audiovisuales como objetos que son pensados, producidos, reproducidos, y tienen una instancia performativa como artefactos culturales. Para conceptualizar la idea de artefacto cultural, inspirada en el trabajo de Grasseni, es necesario, en primer lugar, enmarcar el estudio de lo visual desde la materialidad de la imagen como uno de los enfoques conceptuales que se

ha desarrollado en los últimos años en antropología visual, especialmente desde la fotografía etnográfica.

El estudio de lo material de la imagen parte de la idea que “la materialidad es una propiedad de los objetos visuales” (Banks, 2010: 76). Esta teoría se ha asociado a la posibilidad de la “reproductibilidad” de la imagen, partiendo de su capacidad de producción y reproducción. El énfasis en la materialidad permite situar las relaciones sociales a partir de los procesos de circulación e intercambio de los objetos visuales. Si bien esta construcción teórica se ha desarrollado de manera más profunda en fotografía, tiene posibilidades heurísticas en el análisis del audiovisual. Un ejemplo de ello constituye el análisis que realiza Edwards (2002) sobre la fotografía etnográfica que bien podría desplazarse al análisis de los medios de comunicación indígenas. La autora parte de lo que se ha llamado el “giro material” (the material turn) en antropología, apoyada en autores como Miller, Banks y Morphy (Edwards 2002), quienes han entendido la complejidad de los significados sociales en relación con los objetos materiales. Edwards argumenta que la fotografía etnográfica se ha centrado en una perspectiva semiótica e iconográfica de la representación de la raza y la cultura, mientras su abordaje prioriza la materialidad de la imagen desde una perspectiva integral con el discurso. Esta aproximación remarcaría el hecho que las video producciones indígenas tienen un lugar material en el mundo como artefactos (DVDs, CDs, archivos, etc), que no solo representan aspectos de la cultura, sino que circulan, se intercambian y, en este sentido, crean relaciones sociales.

Según Edwards, muchas de las críticas marxistas de la cultura material y la fotografía han sido planteadas en términos de los modos de producción, de las características de la alienación de los objetos producidos en masa o de la instrumentalización ideológica de las fotografías, fetichizando los objetos y dando cuenta de su articulación superestructural. Al mismo tiempo, el giro semiótico ha subordinado las cualidades de los objetos a su privilegio representacional. La influencia de la teoría de Saussure ha posicionado la fotografía en relación con el análisis de la lingüística en torno a los signos, los símbolos y la iconografía. Mientras estos debates son la clave para pensar la fotografía, los mismos tienden a reducirla a un vehículo pasivo de abstracción de significados. Para Edwards, la fotografía es tanto imagen como un objeto físico que existe en el tiempo y en el espacio, atraviesa una experiencia social y cultural: tiene una opacidad, es táctil y tiene una presencia física en el mundo. La materialidad permite pensar las fotografías etnográficas no sólo definiendo su contenido, sino también los mecanismos materiales y sociales a través de los cuales estos se convierten en “etnográficos”. Si bien el video, como objeto cultural, no tiene la misma presencia física de la fotografía, resulta relevante preguntarse sobre los espacios sociales de producción y visualización de los mismos. De la misma forma en que Edwards se pregunta por: “¿cómo la fotografía es realmente usada como objeto en el espacio social?, ¿cómo esto es aprendido y acumulado?, ¿por quién?, ¿cómo es mostrado?, ¿en dónde?, ¿a quién?, ¿qué es intencionalmente escondido?” (Edward 2002: 77) (traducción propia), también resulta pertinente hacer esas preguntas frente a las video producciones indígenas.

El concepto de “economía visual”, planteado por Débora Poole (2000), permite una aproximación teórica estimulante para acercarse a los medios de comunicación indígenas, en tanto que video producciones son materiales culturales, es decir, son objetos concretos: producidos, puestos en circulación, consumidos, abarcando flujos de intercambio nacional, regional y transnacional. En su

calidad de “objeto”, los videos indígenas son productos de tecnologías de representación “occidentales”, que son puestos a disposición dentro de unas formas particulares de apropiación local. Al reflexionar sobre cómo las nociones de raza se encuentran representadas en la economía visual, Poole se interesa en comprender las transformaciones en los regímenes perceptivos modernos en torno a las imágenes de la alteridad. Una aproximación desde la economía visual supondría que las imágenes no sólo tienen un valor de uso y un valor de cambio, sino, siguiendo a autores como Pollock y Stoler, tendrían al mismo tiempo un valor sensual. Lo sensual haría referencia a la fantasía, la imaginación, las emociones, el placer y el deseo. Esta aproximación desde la economía visual a los estudios de los medios de comunicación indígena permitiría preguntarse por el video indígena como un objeto social, que abarca una producción material, pero que simultáneamente contiene un tipo de valor sensual, que configura unas formas de percepción en la modernidad, de y desde la alteridad, en un registro múltiple de mirar, representarse y ser mirado.

A Grasseni (2004) le interesa estudiar cómo se configura la mirada desde las relaciones sociales que se dan en contextos sociales específicos. Para esto, se pregunta por las habilidades de ver (*skill visions*), no sólo para “see the world through the eyes of the native”<sup>99</sup> (Grasseni 2004, 28), sino también para entender cómo se expresan unas formas de saber específicas que se dan en relación con las tecnologías de representación. Para Grasseni (2011), una forma de aproximarse a estas formas de ver sería desde “etnografías de las miradas” (*Ethnographies of sight*), como un modo de dar cuenta sobre las diferentes formas de conocimiento en el que la mirada es un acto social en sí mismo. La autora desarrolla el concepto de “habilidades de ver”, que reconoce la pluralidad de prácticas visuales que son incorporadas desde diferentes competencias gestuales y desarrolladas dentro de diferentes formas de aprendizaje. Las habilidades de la mirada se construyen desde un ecosistema de inscripciones visuales, en las que se genera una taxonomía de lo visible, que da cuenta de las formas de ordenar el mundo desde unos códigos culturales particulares. Las inscripciones visuales, como la fotografía, el video y los medios digitales, constituyen en sí mismos artefactos del pensamiento que median la actividad humana y sitúan su acción en contextos específicos, que -de acuerdo con Grasseni- constituyen en su totalidad “pinturas del mundo”.

La propuesta de Grasseni de entender las transcripciones visuales como productos del pensamiento, que se materializan en artefactos culturales, permite abordar estos videos como objetos socialmente producidos desde un ecosistema social y mental, en el que se inscriben unos modos de ver y de representar, una taxonomía de lo que es socialmente visible, unas formas de establecer redes de intercambio entre actores sociales en proceso de creación. Los videos indígenas en tanto artefactos culturales se constituyen en el hacer y el deshacer del objeto, desde unas prácticas sociales que le dan forma al pensamiento por medio de la producción y la significación. Este abordaje no sólo se pregunta por su emergencia desde un aspecto socio político en el que se inscribe la etnicidad contemporánea, sino que también permite acercarse al estatus de la mirada, la imagen y la palabra de una comunidad desde un “objeto” que sitúa la acción humana en la comunicación, a partir del uso de tecnologías compartidas de producción audiovisual, que tienen una resonancia performativa

---

<sup>99</sup> “mirar el mundo a través de los ojos del nativo”

localizándose en la creación, la reproducción y la visualización de los videos indígenas, tanto en contextos locales como globales.

### **3. Medios de Comunicación Indígena en el contexto global**

El 12 de Mayo de 2016 asistí en Barcelona a Indifest 2016. Pobles indígenas en lluita per la vida XI Mostra de Cinema Indígena de Barcelona en los cines Girona. Había poco público en general, pero contaba con una gran organización. Se vendían camisetas, videos y libros sobre los pueblos indígenas de Suramérica. La entrada era gratuita, pero recibían apoyos voluntarios de los asistentes. Al principio la sala estaba casi vacía, pero, ya empezada la proyección, se fue llenando poco a poco. El público, en su mayoría, eran personas jóvenes, posiblemente estudiantes. También habían mujeres y hombres mayores que asistían normalmente a los eventos que realizaba el cine Girona. Jordi Noel, de la organización Alternativa, hizo una presentación del evento y resaltó la continuidad que todavía mantiene la muestra en Barcelona después de once certámenes y el apoyo que su colectivo le ha brindado a distintas organizaciones indígenas de América Latina. A continuación se le dio la palabra a Mariano Estrada, coordinador actual de la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas (CLACPI), quien señaló que el emblema de la presente muestra era: “Los Pueblos indígenas en la lucha”. Estrada explicó que eran más de 53 organizaciones las que se encontraban en la actualidad en la CLACPI, desde su fundación en 1985. En esta edición los trabajos audiovisuales y cine foros tratarían de reflexionar sobre los proyectos de “desarrollo” que están afectando a distintas comunidades indígenas. Los videos en su mayoría tenían como tema la relación entre territorio, grupos étnicos y proyectos desarrollistas (minero energéticos, hidroeléctricas etc.). Entre los expositores, se resaltaba la presencia de realizadoras mujeres indígenas de Argentina, Guatemala y Colombia. Ellas no sólo se presentaban como mujeres indígenas comunicadoras, sino como jóvenes, lo que les permitía generar otro tipo de representación y relación con el público. Además de presentarse en Barcelona, según me dijo Mable Quintero, comunicadora Nasa, visitarían las ciudades de Valencia y Madrid.

Los movimientos indígenas, en la actualidad, han desarrollado una narrativa de puesta en valor de los recursos naturales (especialmente del agua), identificando su bienestar más con nociones de decrecimiento que con las ideas de desarrollo y progreso que impulsan los Estados Nacionales. Sin embargo, los pueblos indígenas han renovado sus repertorios de resistencia y en la actualidad utilizan otros lenguajes como el fotográfico y el audiovisual. Esto ha permitido que se generen otras formas de alianzas, no solo a nivel local sino también internacional, permitiendo una nueva comprensión de estos fenómenos ambientales, políticos y económicos y, en consecuencia, tejen redes de acción y sensibilización global que permiten eventos como el Indifest 2016.

En el siglo XXI, el acceso a las tecnologías de comunicación ha sido generalizado, especialmente entre personas jóvenes que han nacido en la era digital, quienes las han incorporado de manera natural como parte de su vida cotidiana. El acceso a las TIC no ha sido ajeno a las naciones y comunidades “no-occidentales”. En efecto, estas comunidades históricamente subordinadas tienen

sus propios canales de T.V, plataformas en Internet, permitiendo así redes de intercambio de información, conocimiento e imágenes. En la era de la comunicación, la posibilidad de acceder a cámaras digitales o a plataformas on-line es cada vez más plausible para todo tipo de grupos y colectividades. Desde las diferentes teorías que se han desarrollado con respecto al uso de las TIC y los pueblos indígenas, se pueden identificar dos posiciones: por un lado, una que le asigna mayor agencia al cambio de las tecnologías por sí mismas, haciendo énfasis en el acceso y la conectividad, y otra que se sitúa en la agencia de los sujetos sociales y su capacidad de producción cultural, adaptación y apropiación (Ramos, 2015). Si bien desde la perspectiva de la brecha digital existen territorios y poblaciones relegados de los avances tecnológicos (Raad, 2006), lo cierto es que las TIC han generado unas transformaciones indudables en las formas de sociabilidad contemporánea desde un análisis de la antropología de la comunicación. Las relaciones entre pueblos indígenas e internet, y el uso y las formas de significación y apropiación, son experiencias contemporáneas que dan cuenta del contexto actual de los pueblos indígenas, y que, siguiendo a Marcus (1995), no se restringen a un lugar físico concreto, sino que se desplazan a relaciones locales, nacionales y transnacionales.

Las comunidades indígenas no se encuentran aisladas y, como sugiere Shalins (1999), las interacciones externas e internas con el mundo digital e internet han permitido que costumbres, rituales y celebraciones se fortalezcan. Esto no quiere decir que todos los cambios sean “positivos”, sino que dichas interacciones se acomodan a las relaciones y estructuras previamente existentes. De acuerdo con Postillo (2011), es desde la producción de localidad donde se dinamizan las relaciones y prácticas sociales por medio de la realización y circulación de contenidos, situando contextualmente los espacios online y offline. Para Ginsburg (2008), la categoría de era digital genera unas formas jerárquicas entre quienes pueden programar, quienes solo utilizan el ordenador y quienes no tienen acceso a estas tecnologías. Reconoce que dentro de ciertas comunidades -como los indígenas- existe un uso estratégico de los medios de comunicación, tanto para mantener un sentido de comunidad, como para crear representaciones de un tradicionalismo estratégico. Ginsburg denomina a este fenómeno como activismo cultural (cultural activism) en el que el uso de las tecnologías se produce de manera contextualizada a partir de los intereses locales de los pueblos indígenas.

La historia de los medios indígenas tiene unas características particulares en cada parte del mundo (Canadá, Australia, México, Brasil, Bolivia). Su surgimiento se ha caracterizado por darse en países con una historia de abuso colonial, con presencia importante de población indígena, en el marco de unas políticas de multiculturalidad y en el que las producciones indígenas se encuentran en una tensión entre procesos impulsados por el Estado, con fondos internacionales, y procesos autogestionados. En la actualidad, el auge de festivales y organizaciones de comunicación indígena permite que acercarse a sus procesos de producción y circulación audiovisual se pueda hacer desde una aproximación multisituada, en contextos transnacionales de intercambios comunicativos pluriétnicos.

En 1985 se celebró el I Festival Latinoamericano de Cine y videos de los pueblos indígenas de México. Este encuentro permitió que se conformara la CLACPI, y, desde entonces, existe una gran cantidad de festivales y organizaciones que promocionan los medios indígenas en Latinoamérica y el mundo. Incluso festivales tan prestigiosos a nivel mundial como Sundance y Cannes tienen espacios

para la promoción y financiación de estas “producciones indígenas” (Gisnburg, 2011). Sin embargo, una de las preguntas relevantes que surgen es: ¿a qué se le llama producciones indígenas?. Cuando se habla de medios de comunicación indígena, “lo indígena” aparece en relación a algo más, es decir, a partir de la existencia de una alteridad (Peterson, 2003). Según Wilson y Steward (2008), los medios indígenas son formas de expresión conceptualizadas y producidas por personas indígenas alrededor del mundo. Empero, desde una aproximación etnográfica, es común darse cuenta que estos procesos de producción audiovisual no son creados de manera aislada, sino que por el contrario involucran un equipo multicultural en permanente diálogo y concertación (Cardús, 2014). En efecto, los modos de consumo audiovisual hacen que la mayoría de comunidades indígenas y no indígenas estén expuestas a los formatos narrativos de Hollywood, a las telenovelas locales y, en general, a la televisión comercial (Flores, 2005). No obstante, son precisamente estas formas de intercambio entre lo “propio” y lo externo”, el “observador” y “el observado”, que aparecen en el estudio de los medios de comunicación indígena, lo que hace cuestionar estas dicotomías dominantes.

Según Paterson (2003), los análisis desde la antropología de los medios de comunicación permiten una perspectiva transcultural, que es saludablemente escéptica a universalismos y esencialismos. Como otras ciencias sociales, la antropología se interesa por los cambios que se generan en el mundo en la era de la globalización. Dentro de la teoría de la comunicación, una aproximación antropológica entendería la comunicación desde el paradigma del intercambio, haciendo parte de una amplia tradición que viene desde el “Ensayo del don” de Mauss. El modelo del intercambio puede tomar lugar en el mercado o involucrar redes de redistribución o reciprocidad. Desde esta perspectiva, se asume que tanto los productores como los consumidores no son agentes pasivos, sino que, por el contrario, transfieren un tipo de conocimiento que luego es re-significado y apropiado a partir de sus propias producciones audiovisuales (Cardús, 2014). Un abordaje desde el intercambio permite pensar no sólo las particularidades de la producción indígena de forma local, sino también sus posibilidades de articulación en redes transnacionales que configuran alianzas y generan otros usos e interpretaciones de lo indígena.

#### **4. Cine indígena en Colombia**

En Julio del 2015 asistí a la presentación inaugural del documental Naboba (2015) del CCZ, en el centro ático de la Universidad Javeriana en Bogotá. El discurso inaugural lo realizó el antropólogo Pablo Mora, quién ha trabajado con el CCZ desde el año 2006. Mora resaltó el hecho de mostrar el documental después de varios años de trabajo con los indígenas de la Sierra Nevada, y referenció ese día como un evento importante para el cine indígena en Colombia. Naboba es la historia de un pago (rito) en el que se hace un recorrido por diversas comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, desde la Ciénaga Grande hasta los picos nevados. El documental tiene como línea argumental un viaje por la montaña, en el que los personajes pasan por diferentes comunidades y entrevistan algunos mamos quienes hablan sobre la responsabilidad de los “hermanos mayores” frente al cuidado del agua, los picos nevados y la amenaza que representa la contaminación y el detrimento de los recursos hídricos por parte de los “hermanitos menores”. En la primera parte del

documental, Amado Villafaña, realizador Arhuaco, entrevista a un habitante mestizo de la Ciénaga Grande sobre la responsabilidad ambiental que ellos tienen frente al cuidado del agua. Esta escena contiene una fuerza que muestra no sólo la forma como los indígenas han pasado de ser objetos de la representación a constituirse en sujetos que se auto representan, sino que interpelan al “hermanito menor” y escenifican sus problemáticas territoriales y culturales desde una construcción narrativa particular, que, según Mora, va más allá de la creación artística y es ante todo política: “estos creadores hacen parte de un movimiento que cuestiona las dinámicas de los modelos económicos, políticos y sociales que existen en la actualidad” (Mora 2015, 8). El cine indígena en Colombia ha tenido diferentes momentos en lo que se refiere a los modos de representación, y, desde los años 90, se ha dado una transformación importante en la autoría de un cine hecho por no-indígenas a otro hecho por indígenas.

De acuerdo con Mateus (2012), se pueden identificar cuatro momentos en el cine indígena en Colombia. El primer momento va desde la década de 1920 hasta 1930, en la que aparecen las primeras imágenes de indígenas colombianos, representados desde el exotismo y como parte del paisaje. De este periodo, se puede destacar la película de César Uribe Piedrahíta, *Expedición al Caquetá* (1930-1931). Luego aparecen unos trabajos de documentación de extranjeros como: *A Journey to the Operations of South American Gold Platinum Co. in Colombia South America* (1937), atribuido a Kathleen Romelli. Estas películas cumplen más bien un papel exploratorio y el tema central no son los indígenas, sino el paisaje. Los indígenas son un elemento más del decorado y la cámara, es un objeto producido por la modernidad. El hombre blanco da forma, por medio de imágenes, a un espacio “salvaje” e “indómito”.

El segundo momento va desde 1950 a 1960, y se corresponde a un periodo de evangelización, en que el indígena se muestra como un ser atrasado, bárbaro y sin cultura, que debe ser evangelizado y, así, salvado. Se hace uso de unas formas binarias de la representación en las que el misionero trae la “verdadera religión” y la “civilización”. Películas como *Amanecer en la selva* (1950), del sacerdote Miguel Rodríguez, y *El valle de los Arhuacos* (1964), de Vidal Antonio Rozo, representan el mundo indígena desde el salvajismo, la oscuridad y la ignorancia. Las autoridades espirituales y comunitarias de los indígenas son presentadas con burla y descrédito. Sus símbolos y espacios sagrados son satanizados, haciendo que los misioneros tengan un papel no solo de evangelizadores sino también de civilizadores.

El tercer momento va desde 1966 a 1980, Mateus (2012) lo denomina como el periodo del redescubrimiento, en el que se le da otro valor al indígena y este empieza a ser representado como un sujeto social y político que resiste y reivindica sus derechos al enfrentarse a los poderes terratenientes y a la violencia institucional. Desde un punto de vista formal, el cine indígena se vio influenciado por lo que Pineda (2015) denomina “cine político marginal”, que, desde sus características políticas e históricas, se encuentra influenciado por un contexto de ebullición: la revolución cubana, mayo del 68, la crítica al imperialismo y los procesos de descolonización a lo largo del mundo. Mientras que sus influencias cinematográficas más próximas son el neorrealismo italiano, el novo cine brasilero y el documentalismo británico (Free Cinema). Se trataba de un cine de observación, de combate y testimonio, enmarcado dentro del documental antropológico, las etnografías visuales, el cine

“imperfecto” de los años 60 y 70, la producción “militante” o de activistas políticos sintonizados con la causa indígena y el cine “doméstico” (Mora, 2015). Algunas películas representativas de esta tendencia son: Camilo Torres (1966), Chircales (1971) -de Martha Rodríguez y Jorge Silva- y Oiga Vea (1971) -de Luis Ospina y Carlos Mayolo-, Planas, testimonios de un etnocidio (1971) -de Martha Rodríguez y Jorge Silva-, Los hijos del Subdesarrollo (1975) -de Carlos Alvares- y El pecado de ser indio (1975) -de Jesús Mesa García-. De acuerdo con Pineda (2015), este cine no solo comparte unas temáticas comunes, sino que tiene unas características cinematográficas formales. La mayoría de estas películas parten del documental para hacer una representación “objetiva de la realidad”, hacen de las limitaciones técnicas una impronta estética y empiezan los primeros intentos de creación colectiva. En este periodo, llama poderosamente la atención la figura de Marta Rodríguez junto con su compañero Jorge Silva. Con su película Chircales, logran hacer del cine un medio de investigación y denuncia social, siendo uno de los primeros documentales colombianos que se vio en Europa y en los escenarios latinoamericanos. Este documental hizo que Marta Rodríguez se consolidara como una de las más importantes documentalistas de su tiempo, al estar relacionada con el cura guerrillero Camilo Torres y estudiar cine etnográfico en París con Jean Rouch. La voz de los sobrevivientes (1980), de Marta Rodríguez y Jorge Silva, sería un documental de gran importancia por ser de los primeros en dar cuenta del etnocidio del Cauca y porque la película fue encargada por los mismos indígenas del (CRIC) <sup>100</sup>, recién creado en 1971. La película serviría como testimonio ante el Tribunal Russel en Holanda, encargado de examinar la violación de los derechos humanos perpetrados en Colombia bajo el régimen del presidente Julio César Turbay.

El último momento va desde los años 90 hasta la actualidad, se destaca porque los indígenas no solo son objeto de representación sino que surgen colectivos indígenas que tienen como objetivo la apropiación tecnológica, con el apoyo de organizaciones autónomas y de actores sociales foráneos. En este periodo, se afianzan los procesos de creación colectiva y colaborativa entre indígenas y cineastas, comunicadores y antropólogos no-indígenas. De acuerdo con Mora (2015), en este momento se produce una transformación en los modos de representación del cine indígena. Si bien antes existía un cine indigenista comprometido con los temas de denuncias y reivindicaciones de los pueblos indígenas, se “mantuvo un ‘poder semiótico’ que monopolizó hegemónicamente las presentaciones étnicas por fuera de su propio mundo simbólico” (Mora 2015, 32). Esto hace que, a partir de los años 90, que coincide con la constitución de 1991 en la que Colombia se entiende como una nación pluriétnica y multicultural<sup>101</sup>, surjan las primeras experiencias de apropiación indígena del cine y el audiovisual en el Cauca, el Amazonas y la Sierra Nevada de Santa Marta.

---

<sup>100</sup> Concejo Regional indígena del Cauca

<sup>101</sup> Con la constitución colombiana de 1991 se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación, entendiendo esta como “pluriétnica y multicultural”. Estas reformas se materializaron en el aumento de la representación de senadores indígenas permanentes y se elevó la categoría de los territorios indígenas a entidades territoriales, lo que significó una mayor autonomía administrativa y presupuestal (Padilla 1996: 189). Sin embargo, las reformas constitucionales multiculturales estuvieron ligadas a un proceso de implementación de políticas neoliberales, privatizaciones y suspensión de subsidios (Gros, 2000), que han amenazado los territorios indígenas con la explotación de los recursos naturales y han puesto el acento en los intereses económico en sus territorios.

## 5. Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi (CCZ) y soberanía visual

El 9 de Junio del 2016 asistí a la presentación de *Naboba* (2015), en el Centre Arts Santa Monica en Barcelona, en el marco de la muestra de cine Colombiano el Perro que ladra y con la colaboración del InCom-UAB. La película se presentaba el mismo día del *Abrazo de la Serpiente* (2015), de Ciro Guerra, como una forma, según los organizadores, de “dar cuenta de la temática indígena en Colombia”. Mientras *El abrazo de la Serpiente* es una película de ficción sobre Karemtake, un chamán indígena del Amazonas, y su encuentro con dos etnobotánicos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX <sup>102</sup>, *Naboba* es un documental realizado por el CCZ sobre un pagamento. Las dos películas, desde las antípodas, han marcado un hito en las representaciones audiovisuales recientes sobre los indígenas en Colombia.

Las personas que asistieron a la presentación en Santa Mónica eran en su mayoría adultos europeos. También había colombianos que se lograban reconocer por su acento y la mochila arahuaca o wayuu que colgaban. La película empezaba con la siguiente frase “Hemos fallado en hablar con ustedes” y terminó en Kutunsama, mientras el mamo Camilo toca música. En la película, Amado Villafañá se auto representa tomando fotos, como si la cámara fuera un elemento más de su indumentaria, junto con la mochila y el poporo <sup>103</sup>. Al finalizar la película se abrió un espacio de preguntas en el que Amado Villafañá hizo una video conferencia. Esta se centró, entre otras cosas, en el problema de la imagen como propiedad colectiva: “estoy en contra de la idea del derechos de autor”. Sus afirmaciones hicieron que el conversatorio girara en torno a las preguntas sobre la propiedad: ¿quién tiene la propiedad de las películas?, ¿cómo circulan las imágenes?”.

Un joven español, al finalizar la presentación de los ponentes, preguntó: “¿por qué no se sabe nada de los indígenas de la Sierra Nevada, por qué no se muestra más sobre ellos?”. La pregunta, si bien era algo ingenua, situaba el problema en el centro de lo que ha implicado la visibilidad e invisibilidad de los indígenas de la Sierra Nevada. No es que no se sepa nada de ellos, de hecho existe una gran cantidad de información en diferentes medios (escritos, visuales, internet, etc). Sin embargo, uno de los aspectos que caracteriza el cine que realizan los indígenas de la Sierra es la claridad sobre sus propios regímenes de visibilidad, es decir, lo que deciden mostrar y lo que no. En la presentación de Bogotá en la Universidad Javeriana, una asistente le preguntó a Amado Villafañá: “Históricamente los Arhuacos se habían caracterizado porque habían sido herméticos frente a su conocimiento y ahora con las películas parecen estar más dispuestos a hablar. ¿Existe algo más que podamos aprender de ustedes?”. La respuesta de Amado no se hizo esperar y dijo que el conocimiento Arhuaco es infinito y los “hermanitos menores” sólo sabemos una pequeña parte. La soberanía visual que demandan los indígenas de la Sierra Nevada está estrechamente relacionada con estos regímenes de visibilidad que tienen, en la medida en que no sólo son una defensa de la “imagen” en sí misma, sino del conocimiento que contiene dicha imagen. Preguntarse por los derechos de la imagen significa pensar lo visible y lo invisible de la representación audiovisual. En el caso de la película del CCZ, lo que se

---

<sup>102</sup> La película fue nominada a los Oscars (2016) por mejor película extranjera y es considerada como una de las mejores películas del cine Colombiano.

<sup>103</sup> Objeto de uso ceremonial y cotidiano para guardar cal y mezclar con hoja de coca (áyu) en el mambeo. Es de uso exclusivo de los hombres. Está hecho de calabazo, cal, madera y fibra vegetal.

quiere “mostrar” es un territorio sagrado, la comunidad y el ecosistema. Sin embargo, esto tiene un doble filo que sitúa el acento en los límites de la representación y el conocimiento: por un lado, se visibilizan y denuncian las problemáticas de un territorio y, por otro lado, se “desnuda la tierra”, con las implicaciones sagradas que esto tiene para los indígenas de la Sierra Nevada, en un contexto geopolítico en el que Colombia es el segundo país con más conflictos medioambientales del mundo.

La Sierra Nevada de Santa Marta es un macizo aislado de la Cordillera de los Andes de aproximadamente 16.400 kilómetros cuadrados. Alcanza las nieves perpetuas (con su máxima altura a 5.757 msnm) a tan solo 45 km. del Mar Caribe. Es un hito geográfico único en el mundo, que comprende una gran diversidad de nichos ecológicos en todos los pisos térmicos. Cuatro pueblos indígenas (Arhuacos -Iku-, Kogui, Wiwas y Kankuamos) habitan el territorio. Todos ellos provienen de la familia lingüística Chibcha <sup>104</sup>. Desde los años 90 este territorio ha estado amenazado por la explotación de hidrocarburos, minería, narcotráfico y turismo, poniendo en riesgo su principal recurso: el agua. Los indígenas de la Sierra Nevada han utilizado la producción audiovisual como una herramienta simbólica y política para defender su territorio.

En 1999, en un momento complejo en la Sierra Nevada, de confrontación armada entre el ejército y la guerrilla del ELN, surgió la necesidad de crear un espacio político que diera lugar a los cabildos de las cuatro organizaciones indígenas de la zona, que se denominó Concejo Territorial de Cabildos (CTC). La consolidación del CTC les permitió a los indígenas de la Sierra Nevada articularse de cara a sus reivindicaciones políticas y culturales, lo que constituyó la base organizativa que permitiría la conformación del CCZ. Durante los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe, se obtuvieron logros históricos como el reclamo de accesos al mar, que venía desde el siglo XVI, el reconocimiento de la Línea Negra y mecanismo de consulta previa ambiental como el de Puerto Prodeco (Dubilla, La Guajira). Sin embargo, los primeros trabajos de comunicación desde las comunidades hacia el exterior se remontan a los años 80 y 90, cuando los Arahucos tuvieron un programa de radio en la “La voz del Cañaguante”, que se emitía todos los sábados en su programación, al principio en español y después en versión bilingüe. En 1985 fue cuando se utilizó por primera vez la palabra kogui Zhigoneshi (yo te ayudo, tú me ayudas) para un proyecto en el que se hicieron las primeras ediciones de Palabra de mamo, que constituían unas cartillas impresas en papel reciclado traducidas al español con relatos de los mamo sobre la creación de la naturaleza (Iriarte Días Granados y Pérez, 2011). A finales del 2002, nuevamente por causas de enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército cerca de la cuenca de Guatapurí, Amado Villafaña, el gobernador Rogelio Mejía y el mamo José de Jesús Izquierdo deciden que es necesario transmitir el pensamiento de los hermanitos mayores: “Tenemos que transmitir el pensamiento de nosotros porque ¿qué vamos a hacer con esta gente? No nos podemos armar para defendernos porque los principios están en contra de eso. Lo que hay es que comenzar a transmitir hacia afuera lo que está pasando” (Iriarte Días Granados y Pérez 2011, 82)

A finales del 2003, Amado Villafaña, después de dejar su territorio por amenazas de la guerrilla del ELN, conoce en Santa Marta a Stephen Ferry, un fotógrafo de la National Geographic interesado en hacer un documental, que finalmente desarrolla con la alianza, de lo que sería el CCZ, con el título La

---

<sup>104</sup> Link de la Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/amerindi/sierneva.htm>

represa del río Ranchería. La perspectiva indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta (2009). Con su ayuda, logran obtener 30 mil dólares presentando un proyecto a la Embajada de Estados Unidos, para conformar el primer equipo de comunicaciones. En el 2006, Amado Villafaña conoce al antropólogo y documentalista Pablo Mora en Cartagena, a través de quien hace el contacto con la Fundación Avina. La fundación, junto con el apoyo de la Unión Europea, destina recursos para crear formalmente el CCZ que se consolida en el 2007 con el “Encuentro Taller de sensibilización de la Estrategia de Comunicación”. De esta forma, asociado a las organizaciones Gonawindúa Tayrona (OGI) y la Confederación Indígena Tayrona (CIT), se conforma el CCZ, ubicado en Santa Marta, el cual además de publicar varias revistas (cartillas, libros, revistas, folletos), ha producido varios videos, reportajes, una serie de televisión titulada Palabra Mayor, emitida por Telecaribe, documentales como, por ejemplo, Yetsikin: Guardianes del agua (2007), Palabras Mayores (2009), Resistencia en la línea negra (2011) o Naboba (2015). Durante su corta historia, el CCZ ha logrado aliados estratégicos para el desarrollo de su experiencia audiovisual con organizaciones regionales, nacionales e internacionales como la embajada de Estados Unidos, la Fundación Avina Colombia, Telecaribe y la Universidad Javeriana de Bogotá a través de la Sala Matrix del Departamento de Comunicación Social (Iriarte Días Granados y Pérez, 2011). Estas alianzas le han permitido al CCZ, en una década, tener una amplia experiencia con actores nacionales e internacionales a nivel de financiación, capacitación, producción y circulación de audiovisuales y materiales comunicativos, en donde han tenido que negociar los contenidos, las formas de realización, la autoría y la propiedad de la imagen.

El mismo Amado Villafaña, en una entrevista que se encuentra en internet grabada en París en el 2013, en el marco del festival El perro que Ladra, en la que se encontraba presentando su documental Resistencia en la Línea Negra (2011), explica lo siguiente, cuando se le pregunta sobre el papel de los cineastas no indígenas al tratar temas indígenas:

“Nosotros los indígenas no podemos andar solos, tiene que ser siempre en alianza con el hermanito menor. Pero hay que marcar muy bien lo que le corresponde hacer a cada uno. Antes yo, siempre digo que fue un saqueo. Como la gente llegaba a las comunidades indígenas tomaba la foto, grababa. Y todas estas grabaciones fueron registradas con derechos de autor por el solo hecho de grabarlo y escribirlo. Y así muchos libros, muchas investigaciones de conocimientos indígenas pasan hacer parte de un autor que no es indígena. Entonces esa es la parte que debemos de reconocer bien, pero que sí, podemos trabajar juntos”

Entrevista a Amado Villafaña realizador Arhuaco, París (2013)<sup>105</sup>

Los regímenes de auto representación de los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta han comportado un proceso de “alfabetización visual” en la producción, recopilación y circulación de imágenes y videos, que ha permitido, como señala De Lary Healy (2013), una suerte de soberanía visual en cómo se muestran, se narran y se representan los indígenas, no desde las miradas hegemónicas, sino desde sus propios términos de visibilidad e invisibilidad. No se trata sólo de un cambio en las formas de producción en el que los indígenas ahora son los realizadores y narran sus

---

<sup>105</sup> Disponible en: [<https://www.youtube.com/watch?v=rEoY5AcN46Q>]

propias historias con la alianza de otros actores, de gran importancia desde los años 90 en Colombia, sino que este proceso de “autoría y autoridad” de la imagen se desplaza al control mismo de la circulación de las imágenes y los videos. No es casualidad que sus documentales, reunidos en un plegable de ocho DVD de sus trabajos (2007-2013), solo se puedan comprar en Santa Marta y, además, no circulen en la red o solo de manera fragmentada. En efecto, este artefacto cultural que constituye un objeto de artesanía posmoderna indígena, se caracteriza por hacer un reclamo histórico frente al uso, la autoría y la visualización de las imágenes de la Sierra Nevada que trasciende el contenido mismo de la imagen que producen. Los términos de la discusión no los plantean desde “la propiedad intelectual” que remiten a unas formas individualizadas de “autor”, sino que hacen parte de unas ideas colectivas de propiedad, en la que se busca de manera estratégica una mayor autonomía, poder y soberanía, tanto en la producción como en la circulación de las imágenes.

## **6. Mirar en el tiempo. Imágenes de la Sierra Nevada de Santa Marta**

Una de las características del cine como artefacto cultural es la de ser un contenedor de temporalidades. El cine, como dijo Tarkovsky, es una forma de esculpir el tiempo, de darle forma, de contenerlo y tallarlo. Las imágenes se mueven entre el presente y el pasado. Cada imagen está inscrita en el pasado y contiene una historicidad. El cine, como objeto cultural, tiene una capacidad mimética, de reproductibilidad, es un artefacto de la memoria: un archivo. Otra de sus características temporales es la de ser sincrónico en tanto al momento de ser visionado, contiene un tiempo en sí mismo, que es evocativo y portador de reminiscencias. El cine indígena de la Sierra Nevada, tanto el hecho por indígenas, como el hecho por no-indígenas, contiene una forma de representar el tiempo, de aproximarse al pasado. En este caso, más que hacer una aproximación diacrónica, lineal e histórica, de las imágenes, me interesa su aspecto sincrónico, su evocación, buscar lo que Taussig (2000), siguiendo a Benjammin (ibídem), llama: imágenes dialécticas. Taussig hace una crítica a la idea de contexto y linealidad, en tanto la considera una práctica “política disfrazada de objetivismo”. De acuerdo con Taussig, su programa de investigación se basa en la importancia “de la mimesis, y el poder de la imagen como material corpóreo capaz de despertar memoria” (Taussig 2000: 22). Para esto, voy a tomar dos películas hechas por no-indígenas: *Ika hands* (1988), de Robert Garner, y *The heart of the World: Elder Brothers warning* (1990), de Alan Ereira, y dos hechas por indígenas del CCZ: *Nabusímake: Memorias de una independencia* (2010) y *Resistencia en la línea negra* (2011). Más que hacer una comparación o crítica de los modos de representación desde una perspectiva semiótica, histórica o genealógica, me interesa describir imágenes dialécticas que condensan unas ideas sobre el tiempo y tienen una capacidad de preformar la “alteridad” y la “mismidad”: imágenes análogas que se encuentran y, al mismo tiempo, se sitúan en las antípodas las unas de la otras. Voy a proponer tres trayectos: uno desde adentro y afuera, otro desde pasado y futuro, y, por último, me detengo en el problema del archivo.

### ***Adentro y Afuera***

En una de las escenas de *The heart of the World* la cámara entra en territorio Kogui y se escucha la voz en off de Alan Ereira diciendo: “Los mamos querían hablar, dijeron que tenían un mensaje para el mundo. Ese soy yo Alana Ereira, no importaba lo que yo era. Estaba allí como mensajero para el hermanito menor”. Un indígena quita una puerta hecha de palos de madera que deja entrever un puente. La cámara entra al territorio, los Kogui están situados en el umbral del puente. La escena se acompaña con una música épica que no es indígena, dando inicio a la expedición.

En una escena de *Resistencia en la línea negra*, el equipo del CCZ y miembros de la comunidad Kogui, Arhuaco y Wiawa se trasladan en carro hacia la puerta de Puerto Brisa, por Dubilla, para hacer un pago. Cuando llegan, no les atienden y los dejan esperando dos horas. Mientras esperan, hacen un flash back en el que recuerdan las palabras de uno de los representantes de Puerto Brisa llamado German Zarate quien, rodeado de fuerza pública y de indígenas de todas las etnias, dice: “Tenemos varios certificados y documentos que nos certifican que aquí no existen zonas de pago, que acá no existen comunidades indígenas. Esta reclamación es absurda”. German Zarate vuelve a aparecer, ahora en el presente de la narración y después de la espera, saluda a todos los del equipo de CCZ y les dice que en ese momento no les puede atender. Luego les lee un comunicado oficial del equipo de Puerto Brisa en que les pide que desalojen el lugar privado.

Si en la película de Ereira el movimiento es hacia adentro (“el hombre blanco” es quien se inserta en las profundidades de la Sierra Nevada y vemos como “el explorador” viaja para poder “iluminarse” con las palabras de los mamos y convirtiéndose así en su mensajero gracias a su cámara), en la película del CCZ el movimiento es inverso (los indígenas van a donde “el hombre blanco” para reclamar sus tierras, para hacer un pago utilizando la cámara como detonador). El encuentro con el mundo “occidental” se da desde la confrontación de dos visiones del mundo. En primer lugar, y en palabras de Zarate, se guarda una lógica burocrática en la que lo que existe debe “certificarse” y lo que no se certifica no existe. En segundo lugar, desde el pago de los indígenas, un acto ritual que adquiere unas connotaciones políticas de defensa del territorio. La posibilidad de registro desde la imagen muestra una relación distinta con los “otros”. Los indígenas de la Sierra, al ser sus propios intermediarios, usar la cámara y poder filmar en otros espacios, no solo les ha permitido una mayor autonomía en la representación de sí mismos, sino que ha transformado sus nociones de espacio-tiempo. El registro audiovisual les permite una forma de interpelar el presente y, al mismo tiempo, de trasladarse a otros espacios y reclamar sus lugares sagrados. La comunicación no se da desde “el hombre blanco explorador” que entra al territorio, como se ve en *The heart of the World*, sino que son los mismos indígenas los que salen a reclamar su territorio y así confrontar la lógica burocrática occidental, como aparece en *Resistencia en la línea negra*.

### ***Pasado y futuro***

En una escena de *Ika Hands*, se muestra al mamo Marcos colocando una piedra dentro de un recipiente de calabaza lleno de agua mientras se escucha su voz en un canto ritual. En la escena se intercalan imágenes de un ave que sobrevuela la Sierra Nevada y el mamo frente al recipiente. El mamo se encuentra sentado en un árbol y se le acerca una mujer, que se sienta a sus pies. El mamo le hace un rezo al recipiente de calabaza, deshaciendo con la yema de los dedos una especie de piedra. En otro apartado, que no se corresponde propiamente con el documental, el antropólogo visual Robert Garner se encuentra con Octavio Paz y le explica que este acto es una especie de adivinación en la que, luego de arrojar la piedra, las burbujas que aparecen dan respuesta a una pregunta específica que se ha formulado sobre el porvenir.

En *Nabusimaque* memorias de una resistencia, Amado emprende un viaje junto con sus hijos a Bogotá, para hacer un visionado en Proimágenes de la película *El valle de los Arhuacos* (1963). Las imágenes se intercalan entre las escenas de la película y una especie de elicitación visual de Amado y sus hijos rodeados de diferentes cámaras grandes, proyectores antiguos y objetos relacionados con la cinematografía. Amado trata de explicar las imágenes y dar su interpretación de lo que ve. En una escena se observa a un mamo que está tomando alcohol y el cura trata de impedirlo. Amado explica: “estas películas estaban hechas para ser mostradas afuera... a los Arhuacos nos muestran como borrachos”. La fuerza de la escena radica en representar a un Arhuaco contemporáneo -en este caso Amado- reflexionado con sus hijos sobre el pasado, mientras ven una de las primeras representaciones audiovisuales que se hizo sobre los Arhuacos.

Las dos escenas exponen dos formas de representar al tiempo. En *Ika Hands* el tiempo es mitológico y ritual, el futuro se puede ver desde la adivinación del mamo Marcos a partir de las burbujas del recipiente de calabaza. De la misma forma, se nos muestra la interpretación del antropólogo que registra el hecho y trata de “explicarlo” con otra narrativa que podríamos denominar extra-documental. En realidad, no existe una versión hablada del mamo Marcos que comente lo que está viendo o haciendo, sino que conocemos esto por la interpretación que hace Garner conversando con Paz. El agua y el vuelo del ave se vuelven una metáfora del tiempo: del futuro y el porvenir, es la posibilidad de ver más allá. El tiempo no es representado, sino evocado y porta la carga interpretativa del saber antropológico. Por otro lado, en la escena de *Nabusimaque*, la representación del tiempo se da de forma más material, a partir del archivo visual. En efecto, escuchamos a Amado dialogando con el texto audiovisual e interpeándolo. Se hace una evocación del tiempo desde un pasado que es revisado y cuestionado en el presente.

### ***El Archivo***

En una entrevista a Amado Villafaña realizada por Angélica Mateos, él dice lo siguiente:

“Tenemos alrededor de 300 o 400 horas de registro. Las primeras son como muy movidas porque se fue aprendiendo, pero interesante para nosotros porque es la formación de un

archivo, de un banco de archivo interno. Muy interesante para los mamos y líderes. Guardamos la imagen de esos líderes. Que nosotros mantenemos lo que se va trasmitiendo oralmente y llegará el momento que de editar el producto que uno quiere” (Entrevista a Amado Villafaña realizador Arhuaco, 2012)

Las dos películas mencionadas de los realizadores no-indígenas fueron hechas en los años 80, cuando los indígenas de la Sierra Nevada estaban viviendo un periodo de emancipación y reconocimiento cultural en el que los capuchinos fueron expulsados de Nabusimake en 1982. Sin embargo, nada de esto se muestra en las películas y, por el contrario, se privilegia unas formas de representación en las que los indígenas se encuentran aislados y desconectados frente a los procesos históricos que están viviendo. Sin embargo, más allá de las disputas en torno a la memoria que se pueden suscitar con estos archivos visuales (que daría para otra discusión), lo que nos interesa señalar es que tanto las producciones hechas por indígenas, como por no indígenas, contienen unas formas de entender y, al mismo tiempo, de contener el paso del tiempo en la Sierra Nevada en forma de archivo, en las que es posible aproximarse al pasado, no desde una linealidad temporal histórica, sino más cercano a un inconsciente óptico en el que las tecnologías de reproducción visual, desde sus características corpóreas y táctiles, han creado un tipo de sensorialidad, en las que el tiempo se puede montar, desmontar, interpretar y re-significar en el mejor sentido cinematográfico.

## 7. Conclusiones

- La capacidad móvil, nómada y transnacional de los videos indígenas permite que se generen relaciones sociales que trascienden el territorio indígena, mediadas por el intercambio y la circulación de imágenes. Tanto en la muestra de cine indígena de Barcelona como en los visionados del CCZ en Barcelona y Bogotá se vio un despliegue de personas interesadas y aliados de los indígenas, desde la organización y los públicos, que dan cuenta de una red de apoyo que trasciende el territorio. El video indígena se convierte en un artefacto cultural que se intercambia y circula entre el adentro y el afuera. Como se mostró en el caso de CCZ: sus aliados desde el principio hicieron parte del proceso de producción de los audiovisuales con entidades regionales, nacionales e internacionales. Sin embargo, no sólo en la producción y la realización hubo un proceso de intercambio cultural, sino también se crearon espacios de visualización y circulación, abriendo campos interpretativos en los que el video fue visionado, interpretado e interpelado. No se trata de unas formas unidireccionales de dar cuenta sobre el tema indígena, sino de establecer una red multisituada en la que los modos de resistencia indígena se despliegan y se fortalecen en contextos nacionales y transnacionales.
- Fue posible hacer un seguimiento etnográfico de los videos indígenas, desde otros contextos, desde otros ámbitos de interpretación, que le dan una mirada distinta al abstraerlos de su territorio. En este caso, los videos indígenas, al poder visionarse colectivamente, en cine foros, encuentros y discusiones públicas, logran transmitir unos mensajes determinados y, en ese sentido, establecer una agenda pública de discusión sobre la actualidad de los pueblos

indígenas en el contexto global. La posibilidad de seguir estos artefactos culturales fuera de su territorio permite entender los contextos discursivos en los que se mueven y los temas que priorizan. En el caso del seguimiento etnográfico de las películas de CCZ, se pudo ver la manera en que se impuso un discurso en torno a la defensa del medioambiente, la autonomía territorial y la amenaza que representan los megaproyectos energéticos que se están impulsando en Colombia, pero también un reclamo en torno a la soberanía visual de las imágenes producidas en el pasado y el presente en la Sierra Nevada, que trasciende el contenido mismo de las películas.

- Los videos indígenas, en tanto artefactos culturales, son contenedores de tiempo, tienen la posibilidad de evocar el pasado y de representar el paso del tiempo de determinadas maneras. A partir de la recepción de imágenes dialécticas de cuatro audiovisuales de realizadores indígenas y no indígenas sobre los colectivos de la Sierra Nevada, se muestra que estos audiovisuales constituyen en sí mismos archivos de memoria, a través de los cuales se puede identificar transformaciones en el tiempo en torno a las representaciones del afuera y el adentro; del pasado y del futuro; y la alteridad y la mismidad, no desde una temporalidad lineal y ascendente, sino desde imágenes que se yuxtaponen y contraponen en un sentido, más que histórico, cinematográfico.

### **Referencias bibliográficas**

Banks, Marcus (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Morata. Madrid.

Cardús, Laura (2014). Indigenous media: from transference to appropriation. *Indigenous video in Latin America and processes of visual presentation of self and ethnicity*. *Anthrovisions* 2,1.

Clifford, James (1996). "Sobre la autoridad etnográfica". En: Carlos Reynoso (Comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona. Gedisa. pp 39-77

De Lary Healy, Jessica (2013). *Yolngu Zorba meets Superman*. *Anthrovisions*. August 2013, connection on 01 November 2013. <http://anthrovision.revues.org/362#text>

Edwards, Elizabeth (2002).: *Material beings: Objecthood and ethnographic photographs*, *Visual Studies*, 17:1, pp. 67-75.

Ferro, María del Rosario (2012). *Makruma. El don entre los Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Ediciones Uniandes. Bogotá D.C.

Flores, Carlos (2005) *Video Indígena y Antropología compartida: Una experiencia colaborativa con videistas Maya Qu'eqchi de Guatemala*. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos* 3/2; pp. 7-21.

Gastón Carreño y Antonio Ziron (2014). *Cruzando Miradas. Entrevista a Elisenda Ardévol*. *Revista Chilena de Antropología Visual* N° 24. pp. 192-200

Grasseni, Cristina (2011). *Skilled Vision: Toward and Ecology of visual inscriptions*. Banks, Marcus and Ruby, Jay (eds.). En: *Made to be seen: Perspectives on the History of visual Anthropology*. The University of Chicago Press. London and Chicago. pp. 19-44

Gros, Christian (2000) *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. ICANH. Bogotá.

Ginsburg, Faye (2008). "Rethinking the digital age" en David Hesmondhalgh y Jason Toynbee (eds.), *The media and social theory*, Nueva York: Routledge, pp. 127-144.

Ginsburg, Faye (2011). *Native Intelligence. A Short History of debates on Indigenous Media and Ethnographic Film*. Banks, Marcus and Ruby, Jay (eds.). En: *Made to be seen: Perspectives on the History of visual Anthropology*. The University of Chicago Press. London and Chicago. pp. 234-255

Iriarte Días Granados, Patricia y Pérez ,Waydi Miranda (2011). *Los usos del audiovisual en el Caribe Colombiano: ralto desde las organizaciones, los realizadores y los colectivos*. Observatorio del Caribe Colombiano. Ministerio de Cultura. Bogotá D.C.

Marcus, George (1995). "Ethnography in/of the world system: the emergence of multi- sited ethnography", *Annual review of Anthropology*, vol. 24, pp. 65-117.

Mateus, Angélica (2012). *Lo indígena en el cine y video colombianos: panorama histórico*. En: *Cine y video indígena: del descubrimiento al autodescubrimiento*. Cuadernos de cine Colombiano No. 17 . Ideartes Ed. Bogotá D.C.

Mora, Pablo (Ed) (2014). *Poéticas de la resistencia. El video Indígena en Colombia*. Cinemateca Distrital: Ideartes. Bogotá. D.C.

Padilla, Guillermo (1996). *Derecho mayor indígena y derecho constitucional; comentarios en torno a sus confluencias*. En: *Pueblos indios, soberanía y globalismo*, Varese, Stefano (Coord). Biblioteca Abya-Yala. Quito, pp. 185-204

Peterson, Mark Allen (2003). *Anthropology and Mass Communication. Media and Myth in the New Millennium*. Berghahn Books. New York y Oxford.

Pineda, Gloria (2015). *Cine político Marginal Colombiano. Las formas de representación de una ideología de disidencia (1966-1976)*. Ideartes. Bogotá D.C.

Poole, Deborah (2000). *Visión, raza y modernidad. Una introducción al mundo andino de las imágenes*. Lima, Sur, Casa de Estudios del Socialismo. Lima.

Postill, John (2011). *Localizing the internet: An Anthropological Account*, Oxford: Berghahn.

Ramos Oscar (2015). *Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México Tesis de Doctorado*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Raad, Ana maría (2006), “Exclusión digital: nuevas caras de viejos malestares”, En: Revista Mad, núm. 14, mayo, pp. 40-46.

Sahlins, Marshall (1999). “What is Anthropology Enlightenment? Some lessons of the twentieth century”, En Annual Review of Anthropology, vol. 28, pp. i-xxiii.

Taussig Michael (2000). Un gigante en convulsiones. El Mundo Humano como sistema nervioso en Emergencia permanente. Editorial Gedisa. Barcelona.

Ulloa, Astrid (2008) La articulación de los pueblos indígenas en Colombia con los discursos ambientales, locales, nacionales y globales. En: Formaciones de la indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina. De la Cadena (ed). Envión. Popayán pp. 279-318

Wilson, Pamela y Michelle Stewart (Eds.) (2008). Global Indigenous Media. Cultures, Poetics and Politics. Durham and London: Duke University Press

### **Filmografía**

Ika hands (1988). Robert Garner. 58 min. Estados Unidos.

Nabusímake: Memorias de una independencia (2010). Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi. 35 min. Colombia

The heart of the World: Elder Brothers warning (1990). Alan Ereira. 86 min. Inglaterra.

Resistencia en la línea negra (2011). Colectivo de Comunicaciones Zhigoneshi. 84 min. Colombia.  
Disponible en: [<https://www.youtube.com/watch?v=rEoY5AcN46Q>]



## Editoras

### **Amparo Huertas Bailén**

Profesora Titular en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Directora del Instituto de la Comunicación en dicha universidad (InCom-UAB), donde dirige el Grupo Internacional de Estudios sobre Comunicación y Cultura. Es miembro de la Mesa por la Diversidad en el Audiovisual (Consejo del Audiovisual de Catalunya) y forma parte del Consejo Editorial de la colección Atlántica de Comunicación (InCom-UAB y Editorial UOC).

### **Maria Luna**

Profesora en la Escuela Superior Politécnica Tecnocampus, de la Universitat Pompeu Fabra (ESUPT-UPF). Investigadora en el Instituto de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (InCom-UAB) y coordinadora académica de la Muestra Internacional Documental de Bogotá (MIDBO), en Colombia. Su investigación se centra en cosmopolitanismos cinematográficos, nueva producción de cine indígena y comunidades migratorias del sur global.

## Autores y autoras (orden alfabético)

- Mireia Campanera Reig. Institut Català d'Antropologia (España)
- Fernando Carías Pérez. Universidad de Los Lagos (Chile)
- Rafael Franco Coelho. Universidad Federal de Goias (Brasil)
- Sebastián Gómez Ruíz. Universitat de Barcelona (España)
- Daniela Ivars. Centro noruego de investigación de la infancia (NOEB), Universidad NTNU (Trondheim, Noruega)
- Maite Marin Salamero. Universitat Autònoma de Barcelona (España)
- Mònica Martínez Mauri. Universitat de Barcelona (España)
- Yolanda Martínez Suárez. Institut de la Comunicació (InCom-UAB) (España)
- Oscar Ramos Mancilla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Marta Rizo García. Academia de Comunicación y Cultura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)
- Saleta de Salvador Agra. Universidade de Vigo (España)
- Montserrat Ventura i Oller. Universitat Autònoma de Barcelona (España)





**Institut de la Comunicació**  
Universitat Autònoma de Barcelona

**[incom.uab.cat](http://incom.uab.cat)**

