

## **UNIVERSIDAD Y PUEBLOS INDIGENAS**

Roberto Morales Urra (Compilador)  
Instituto de Estudios Indígenas  
Universidad de La Frontera  
Temuco, Chile.  
1997.

### **INDICE**

#### **PROLOGO**

Roberto Morales U.

#### **PRESENTACIONES INTRODUCTORIAS**

\* Apertura Seminario Universidad y Pueblos Indígenas  
José Aylwin O.

\* Cultura y Educación  
Fresia Manquilef

\* Universidad y Pueblos Indígenas  
Isolde Reuque P.

\* Educación y mundos Académico, Gubernamental e Indígena  
Guillermo Williamson C.

#### **EXPERIENCIAS**

\* El Programa Indígena Internacional del SIFC de Canadá y experiencias  
educativas en las América  
Leonzo Barreno

\* La experiencia del Programa Internacional de Estudios Indígenas de la Universidad para  
la Paz, de la Asamblea de la ONU, Costa Rica  
Susana Rochna-Ramírez

\* CUSO y los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe  
Rolando Ramírez

\* El Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera  
Hugo Carrasco M.

\* El Instituto de Estudios Indígenas como espacio intercultural  
Eliseo Cañulef

\* Un proyecto de investigación-acción sobre la tierra del Pueblo Originario Mapuche en la  
Región del Comahue (Argentina)

Raúl A. Díaz y Carlos O. Falaschi

\* La Universidad de Tarapacá y el Mundo Indígena: una visión sinóptica y proyectiva  
Emilio Fernández C.

\* Indígenas Urbanos y Universidad: una nueva propuesta  
José Calfuqueo

\* El curso de Derecho Indígena en la Universidad de Chile (Santiago)  
Mylene Valenzuela

\* El curso de Testimonio e Historia Oral en América Latina (EUA)  
Florencia Mallon

\* La formación de profesores de origen Mapuche en la Universidad Católica, Villarrica-Chile  
Andrés Troncoso

## REFLEXIONES

\* La Universidad y los Pueblos Indígenas : Mito y Realidad  
Cornelio Chipana H.

\* ¡Estado, Educación y Cultura!  
Jorge Pinto

\* ¡ El conocimiento superior por vías de la inteligencia y la imaginación!  
Víctor Manuel Racancoj A.

\* ¡ Racionalidad hermenéutica y educación intercultural!  
Ricardo Salas A.

\* ¡Conocimiento indígena vs. conocimiento científico: los estudiantes mapuche frente al problema!  
Wladimir Painemal M.

\* ¡Jóvenes indígenas en la educación superior: la constitución de un nuevo actor social!  
Alvaro Bello M.

\* ¡Una reflexión crítica acerca de las investigaciones hacia el Pueblo Mapuche!  
José Quidel

\* ¡ La Historia y la Antropología en la Ethnohistoria Mapuche!  
Eugenio Alcaman

\* ¡Algunas reflexiones sobre el quehacer universitario y su relación con la problemática indígena (Chile)!  
Miguel Bahamondes P. y Milka Castro L.

\* ¡ El Pueblo Maorí (Nueva Zelanda)!

Craig Nicholson

COMENTARIO FINAL  
José Aylwin O.

## PROLOGO

El Seminario "Universidad y Pueblos Indígenas", organizado por el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, realizado en Temuco entre los días 26 y 28 de septiembre de 1996, con la participación de estudiantes, campesinos, artistas y profesionales mapuche residentes en comunidades y ciudades, intelectuales aymara, maya, y profesionales académicos y no académicos no indígenas chilenos, argentinos, uruguayos, neozelandeses, canadienses, dejó en evidencia la multiplicidad de perspectivas y situaciones de vida, desde las cuales se enfoca la temática que nos reunió.

Pretendimos crear las condiciones para el establecimiento de relaciones inter-étnicas e interculturales, que nos hicieran poner en común, en una situación pública, nuestras experiencias y nuestras reflexiones. Creímos imprescindible poner en evidencia las posibilidades y limitaciones que ofrecen actualmente los centros de educación superior, en la perspectiva de hacer del conocimiento una fuente de intercambios y de políticas adecuadas a las necesidades de convivencia entre pueblos, diferentes.

Los discursos, principal herramienta de comunicación en este tipo de eventos, enriquecidos por las intervenciones en los siempre breves lapsos de debate, se construyen desde las posiciones de quiénes los formulan y establecen los parámetros de una discusión que queda abierta.

Desde la constatación manifiesta de la fragilidad de las interrelaciones entre el conocimiento atesorado en las lógicas culturales de los pueblos indígenas, y el conocimiento acumulado como ciencia en la lógica de la modernidad de nuestras instituciones académicas, pasamos al examen de las posibilidades que nos ofrecen las experiencias contemporáneas de educación superior indígena. Programas pilotos, cursos específicos, planes renovados, administración indígena, todas iniciativas que resultan, en algún nivel, subvirtiendo las normas establecidas.

El encuentro se produce en aquella área donde se parte del supuesto de la validez mutua de las diversas formas de conocimiento, y del reconocimiento de las condiciones de subordinación socioeconómica en las que viven la gran mayoría de los pueblos indígenas. No se trata de descontextualizar la temática, ni llevar adelante la discusión en un ambiente aséptico de lo político y lo social. Quisimos acercarnos a los problemas concretos que resultan de las contradicciones entre las prácticas de políticas de desarrollo y la vida de los pueblos indígenas. Así, quedaron en nuestras memorias las evidencias de lo vivido por las comunidades que enfrentan el Proyecto de construcción de una carretera, al lado este de la ciudad de Temuco, así como el llamado realizado por sabias mujeres mapuche-pewenche que sufren por la inminencia de la continuidad de construcción de represas en su territorio del Alto BioBio.

Este mismo Seminario no resulta de la iniciativa controlada por algún grupo indígena, sino que es establecido desde la Universidad, no obstante desde un ámbito de esta que se ubica en los límites de las fronteras establecidas. Es desde un sector de la sociedad y cultura hegemónica, que se abre el espacio para la expresión y el debate, a nivel de las formulaciones.

No obstante la ambigüedad de la situación, la fragilidad de las inter-relaciones y la variedad -pocas veces coincidentes- de las perspectivas-, estamos ciertos que su

realización nos permitió aclarar y definir varios aspectos fundamentales para nuestros propósitos de crear espacios de interculturalidad.

En primer lugar, retiramos de su sitio de torre de marfil, al conocimiento científico, sin restar su eventual validez explicativa, sino que situándolo como otra forma de apropiación intelectual de los fenómenos que denominamos realidad.

Junto a esto, pudimos apreciar la consistencia y eficacia interpretativa de las formas de conocimientos evidenciados por los sabios e intelectuales indígenas, tanto desde sus particulares lógicas culturales, cuanto desde la re-elaboración de las categorías de las sociedades "modernas".

Aprendimos que las posibilidades de compartir y producir conocimientos, no tienen un solo sendero, y de hecho, nuestra propuesta, resultó cuestionada. Nos disponemos a profundizar, innovar, crear diversas alternativas desde lo que podemos enfrentar como institución universitaria. Indudablemente nuestras actividades de investigación, docencia, extensión y comunicaciones, cada vez están sometidas a nuevas demandas y riesgos.

La incorporación creciente de los conocimientos de los pueblos indígenas, a la perspectiva que estamos construyendo, exige de nuestra parte, mayor audacia así como también mejores cuidados. Pero, no se trata de saberse en sí mismos, sino que articulados a las vivencias de los diversos grupos, por lo que la participación directa de intelectuales indígenas en las actividades y en la definición de las políticas universitarias se hace cada vez más necesaria. Aún más, no se trata sólo de aquellos que según nuestras categorías definimos como portadores del conocimiento de un pueblo, sino de aquellos que sean establecidos a partir de la visión de mundo de los diversos pueblos indígenas.

El IEI, a través de esta iniciativa, ha pretendido ampliar, abrir y transformar los espacios de inter-relación entre sectores de la sociedad dominante y sectores de las sociedades denominadas indígenas, especialmente en el ámbito de la producción e intercambio de conocimientos, sin embargo, tal esfuerzo necesita cada día de mayores y mejores contribuciones desde la sociedad global y exige un decidido protagonismo de los pueblos indígenas.

La publicación que aquí se presenta es la compilación de las ponencias expuestas en el Seminario "Universidad y Pueblos Indígenas". Para efectos de una presentación comprensiva, se han ordenado estas ponencias en tres secciones, la primera contiene las presentaciones introductorias, una segunda incluye experiencias existentes en este ámbito y finalmente una tercera con reflexiones. Esperamos que esta contribuya a la difusión de la temática, a crear condiciones para una reflexión acerca del quehacer en los mundos de los pueblos indígenas y universitario, para un acercamiento de intenciones y acciones y, para fortalecer los vínculos entre las personas e instituciones que dedican sus energías creativas en este ámbito.

Roberto Morales U.\*

\*Antropólogo. Investigador y Docente del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, Temuco. Chile. Editor de este libro.

## APERTURA SEMINARIO UNIVERSIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS

José Aylwin O.

Estimados amigos y amigas:

Representantes de organizaciones indígenas mapuche, aymara, rapa nui y de otros pueblos del continente americano, académicos representantes de universidades y centros de estudios indígenas de Chile, Argentina, Guatemala, Costa Rica, Canadá y Estados Unidos, estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad de la Frontera, universidades regionales y de la región Metropolitana:

En nombre del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera quiero darles una cordial bienvenida a este evento y agradecerles que hayan acogido nuestra invitación para compartir con nosotros este momento tan importante.

Tal como se señalara en la invitación que les hiciéramos llegar hace un tiempo atrás, el Instituto va a inaugurar en el día de mañana su nueva sede, su nueva casa. Una casa cuya arquitectura habla por sí misma de parte de la tarea que nos hemos propuesto hacer: lograr la valoración de las culturas indígenas en las sociedades de las que formamos parte.

Pero más allá del acto inaugural, hemos querido aprovechar la visita de ustedes que han estado trabajando desde distintas instancias por el establecimiento de nuevas relaciones interétnicas en el país y el continente, para compartir lo que ha sido nuestra experiencia hasta ahora, los logros obtenidos, los problemas que hemos debido enfrentar, las preguntas que nos hemos hecho respecto de nuestro quehacer, respecto de la relación entre la universidad y los pueblos indígenas.

Nos pareció esta una ocasión propicia para conocer otras experiencias similares a las nuestras que durante los últimos años han surgido en Chile y otras latitudes, conocer de los avances, desafíos y problemas que experimentan.

Una ocasión adecuada para juntar a pensadores indígenas y no indígenas involucrados en estas iniciativas o no, a fin de conocer su visión acerca de las mismas y del rol que compete a las universidades en el proceso de replanteamiento de las relaciones interétnicas que hoy se vive en el continente americano y en el mundo entero.

De eso trata este seminario, y respecto a esta temática quiero compartir con ustedes algunos antecedentes y reflexiones.

### 1.- El Instituto de Estudios Indígenas.

Hace ya casi tres años que nuestro Instituto fue creado. Nació con el concurso de dos entidades: la Universidad de La Frontera y la Comisión Chilena de Derechos Humanos. La primera de ellas, entidad pública, que años atrás había definido la sociedad y cultura mapuche como una de sus líneas prioritarias; la segunda, entidad no gubernamental que participara en la promoción y debate de un nuevo marco jurídico de reconocimiento de los derechos indígenas en Chile.

Su creación se produce en el contexto de la aprobación de una nueva ley indígena, que a pesar de sus deficiencias, abre caminos y crea mecanismos para el logro de una convivencia interétnica más justa en el país.

El Instituto es entendido como un espacio de valoración de los pueblos indígenas en la educación superior, estableciéndose entre sus objetivos contribuir a la formación de los futuros profesionales de la universidad, en especial mapuche, y aportar elementos que sirvan a sus pueblos y comunidades al reconocimiento de sus derechos, así como al mejoramiento de su calidad de vida, con respeto a su identidad.

Como consecuencia lógica de su definición, el Instituto se asume a sí mismo como un espacio interétnico, privilegiando la participación indígena tanto en su cuerpo de investigadores como en instancias asesoras creadas para estos efectos ( Consejo Asesor Externo).

Desde su creación hasta la fecha el Instituto ha venido creciendo cualitativa y cuantitativamente. De un equipo inicial de seis profesionales, hoy cuenta con alrededor de veinte, un tercio de los cuales son mapuche.

De 5 proyectos que ejecutaba en ese entonces, el Instituto desarrolla hoy alrededor de 20 proyectos, 15 en el ámbito de la investigación y 5 en el ámbito de la extensión, permitiéndole ampliar su cobertura a otras áreas temáticas hasta ahora no asumidas, en materias tales como salud intercultural, demografía, pueblos indígenas y medio ambiente, patrimonio arqueológico, entre otras, diversificar su propuesta docente, e incrementar su vinculación con las comunidades y líderes indígenas a través del desarrollo de proyectos de investigación participativa, de apoyo a iniciativas de autodesarrollo indígena y de capacitación de líderes indígenas.

## 2.- Tensiones y desafíos

No obstante el crecimiento experimentado, su especial naturaleza como institución universitaria, pero estrechamente vinculada a la comunidad para la cual se creó, produce en el Instituto tensiones que no resultan fáciles de resolver.

Por un lado, las universidades evalúan el trabajo de sus entidades por el currículo de sus integrantes, sus publicaciones o producción científica, siendo para ellas difícil entender la participación de personas sin acreditación universitaria, como muchas personas indígenas.

Tampoco resulta fácil para el mundo académico comprender la necesidad de la integración de personas indígenas no universitarias en instancias orientadoras o decisoras de su acción.

El involucramiento en cuestiones controversiales que preocupan a las comunidades indígenas, tales como los impactos de los procesos de globalización de la economía en las culturas indígenas, es también mirado con recelo por las universidades, temiendo que con ello desvirtúen su rol.

Desde otro ángulo, las organizaciones indígenas al igual que los estudiantes, quisieran ver a espacios como el Instituto comprometidos con sus demandas de justicia y cambio, exigiéndoles acciones concretas que apunten en esta dirección.

Nos preguntamos entonces: ¿Cómo operar y coexistir con dos lógicas y dos mundos hasta ahora tan distanciados como la Universidad y los pueblos indígenas?

¿Cómo incorporar en nuestras actividades de investigación y docencia junto al conocimiento científico o académico el conocimiento y saber propio de los pueblos indígenas a los que nos debemos?

¿Qué relación debemos tener con las comunidades y con los estudiantes indígenas?

En definitiva, ¿cuál es el rol que nos corresponde como espacio universitario comprometido con la valoración de la diversidad étnica existente en nuestras sociedades?

## 3.- Antecedentes para una respuesta a las interrogantes antes planteadas.

La respuesta a estas interrogantes no la podemos encontrar solos. Debemos entender nuestra acción en el contexto de un conjunto de esfuerzos que hoy se desarrollan desde diversos sectores, el Estado, la sociedad civil, y por supuesto, los

propios pueblos indígenas, con miras al replanteamiento de las relaciones interétnicas de dominación hasta ahora existentes en nuestras sociedades.

Especial relevancia tienen los esfuerzos que en este sentido están siendo desarrollados por las universidades, ya sea a consecuencia de la presión del mundo indígena o como consecuencia de su propia decisión, con miras a establecer espacios de reflexión, de repensamiento de las relaciones interétnicas, de apoyo a los procesos de desarrollo indígena, así como a la formación del creciente número de estudiantes indígenas que hoy llegan hasta ellas.

En nuestro país, son cada vez más las universidades que en los últimos años han asumido, desde diversos enfoques y perspectivas, la temática indígena entre sus prioridades. Al menos en diez de ellas en diferentes regiones, se han establecido iniciativas especiales que apuntan hacia el fortalecimiento de las culturas indígenas, al apoyo a sus procesos educativos, a la promoción de sus derechos .

Ello sin contar la importancia que hoy adquieren estos pueblos y sus relaciones con la sociedad global, en las actividades que estas realizan en áreas disciplinarias tan diversas como la antropología, la historia, la lingüística, la educación, el derecho, la biología por mencionar algunas, generándose incluso nuevas especializaciones tales como la etnohistoria, la etnobotánica, la educación intercultural bilingüe, muchas de las cuales sitúan el saber indígena como criterio central de su conocimiento.

Dicho desarrollo es, como sabemos, aún más fuerte en otros contextos, donde a consecuencia de los logros alcanzados por los indígenas en sus reivindicaciones frente a los Estados, se ha producido en las últimas décadas un importante acercamiento entre las universidades y estos pueblos, dando origen a programas especializados de educación superior indígena en casi todos los continentes ( un reciente estudio habla de más de 100 de ellos en el mundo).

#### A . Naturaleza de los programas universitarios indígenas.

La naturaleza de dichos programas, sin embargo, varía de acuerdo a los enfoques de trabajo, a la participación que en ellos cabe a los indígenas, a su carácter local o nacional, entre otros factores.

Eber Hampton, Rector del Colegio Indígena de Saskatchewan, una de las experiencias universitarias indígenas más antiguas creada en Canadá a mediados de la década de los setenta, intenta una clasificación de las experiencias de educación superior indígena existentes, distinguiendo entre ellas:

1. El modelo asimilacionista, cuyo objeto es posibilitar el acceso a los beneficios de la universidad tradicional a estudiantes indígenas a través de la creación de fondos y apoyos especiales, manteniendo a los indígenas, de acuerdo al autor, en la dependencia y opresión.
2. El modelo integrado, que da cuenta de programas creados y administrados al interior de las universidades tradicionales no indígenas, dentro del cual existen prácticas que permiten variadas formas de orientación y control indígena, las que se manifiestan en la creación de consejos asesores u otras formas de participación indígena, las que pueden llegar a ejercer una influencia considerable en el sistema de educación asimilacionista.
3. El modelo independiente, que se refiere a iniciativas locales creadas y controladas por las comunidades indígenas (equivale a lo que en Chile se ha dado en llamar la universidad indígena), lo que les permite diseñar programas adecuados a las realidades locales a las que quiere servir, siendo su mayor problema su reducido tamaño y recursos,

4. Y el modelo federado, que incluye las iniciativas conjuntas emprendidas entre universidades tradicionales y entidades indígenas, que funcionan al alero de las primeras, las que le otorgan su acreditación, con ventajas y desventajas para ellas.

Conforme a esta clasificación, en Chile, donde la relación entre universidades y pueblos indígenas es más bien reciente, sólo podemos identificar los dos primeros modelos, el asimilacionista y el integrado. Ello habla por sí solo del largo camino que aún queda por recorrer para la incorporación efectiva de lo indígena en la educación superior.

#### B. Criterios orientadores de la acción.

Si bien las experiencias de estos programas difieren de un contexto a otro, se hace necesario identificar algunos criterios que orientan su acción. Aunque también surgidos en otros contextos, pueden resultar de interés los criterios señalados en un reciente artículo por Ray Barnhardt, de la Universidad de Alaska, entre los que se encuentran:

1. El compromiso con la comunidad indígena con la cual esta asociada, que debe cruzar todas sus actividades.
2. El conocimiento, más que fragmentado entre disciplinas académicas, debe ser visto como una estructura holística adquirida tanto en la experiencia con la comunidad como en los libros.
3. La estructura institucional no debe tener las jerarquías propias de las universidades, ya que estudiantes, profesores y administrativos e integrantes de la comunidad deben desempeñar todos múltiples roles.
4. El liderazgo y credibilidad ante la comunidad resultan tan importantes como la credibilidad ante los ojos de la comunidad universitaria.
5. Se debe contemplar la participación de los sabios o conocedores indígenas, muchas veces ancianos, portadores de tradiciones, valores, creencias, técnicas y costumbres indígenas, los que pueden jugar un rol activo tanto en el diseño de las prioridades en la asesoría a los estudiantes.
6. Se debe potenciar el uso de las lenguas locales, así como las formas tradicionales de enseñanza, en que el profesor actúa más como un tutor facilitador que como el depositario de un saber al que los estudiantes deben acceder.
7. Las investigaciones deben tener carácter participativo, involucrando activamente en todas sus etapas a los miembros de las comunidades en las que se desarrolla.

Los criterios antes mencionados dejan en evidencia las carencias de muchas de las experiencias universitarias indígenas existentes en el país. Por diversas razones, resulta aún difícil superar las fragmentaciones del saber impuestas por los enfoques disciplinarios tradicionales; el saber indígena, al igual que sus lenguas, siguen sin ser incorporados en forma sistemática en los trabajos que éstas desarrollan; los conocimientos adquiridos por los investigadores con poblaciones indígenas no siempre son devueltos a sus propietarios originales, generándose en estos últimos una resistencia a ser objeto de un estudio que no sienten les beneficie.

Probablemente sea en este ámbito donde tengamos más que reflexionar y aprender de otras experiencias.

#### Directrices de Naciones Unidas para la Protección del Patrimonio.

Un reciente documento de Naciones Unidas relativo a "la protección del patrimonio de los pueblos indígenas", aunque aún en discusión para su aprobación por las instancias pertinentes de dicho organismo (la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y

Protección a las Minorías), agrega otros criterios orientadores para la acción de instancias e investigadores universitarios involucrados en este ámbito, al establecer un conjunto de principios y directrices éticos, y programáticos sobre el particular. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- El reconocimiento de que los pueblos indígenas constituyen los principales custodios y guardianes de su cultura, arte, ciencia (2);
- de que ellos deben tener el control de sus propios medios de transmisión cultural y educacionales, así como sobre toda la investigación que se lleve a cabo en sus territorios o utilice a sus pueblos como sujetos de estudio (7 y 8);
- el deber de los investigadores y las instituciones académicas, de devolver los elementos del patrimonio de los pueblos indígenas a sus propietarios tradicionales cuando así lo soliciten, y de obtener acuerdos con dichos propietarios para compartir la custodia, uso, e interpretación de su patrimonio (33);

Comentario final.

Muchos de los criterios antes señalados pueden parecer demasiado audaces para las universidades nacionales y latinoamericanas, las que por largo tiempo han negado la realidad indígena y desconocido los aportes de sus culturas al conocimiento, y menos aún han hecho devolución a ellas de los resultados de sus estudios. Se trata de prácticas que deben ser modificadas si se quiere establecer una relación de trabajo más fructífera entre universidad y los indígenas.

Ellos, sin embargo, no debieran alarmar a quienes creemos en la necesidad de replantear las relaciones interétnicas al interior de nuestras sociedades, en la necesidad de reconocer el derecho de los pueblos indígenas a asumir progresivamente el control de sus propios asuntos, entre ellos, de sus culturas.

Esta última afirmación tampoco debe llevarnos a concluir que la realidad indígena solo pueden ser abordados por los propios indígenas, con exclusión de otros sectores, entre ellos las universidades. Al igual que en las relaciones de género, o aquellas existentes entre sectores diferenciados que componen sociedades complejas, la superación de los problemas existentes no podrá enfrentarse sino con el concurso de las distintas partes involucradas en dicha relación.

La discriminación de que son objeto los indígenas no se supera sólo con el concurso de los afectados, sino también de aquellos sectores que discriminan.

A pesar de las insuficiencias de las universidades actuales es posible establecer alianzas que permitan un mayor compromiso de éstas con la realidad indígena. Entre sus investigadores existe hoy una actitud más abierta hacia la diversidad, de mayor respeto y valoración del otro, que también debe ser aprovechada.

Por otro lado, los espacios que al interior de ellas se han creado para asumir esta realidad, si bien no pueden definirse como indígenas, por cuanto dependen de estructuras y lógicas no indígenas, son espacios privilegiados para la participación del creciente número de profesionales indígenas que hoy se forman en ellas, los que progresivamente pueden irse apropiando de dichos centros, hacerlos suyos, de acuerdo a lo planteado por Bonfil Batalla en su teoría del control cultural.

Ello tampoco excluye la creación de otras iniciativas, diferentes de las actuales por parte de los propios indígenas.

Probablemente muchas de las preguntas que formulara al inicio de esta intervención han quedado sin responder. Las experiencias y avances de las que antes se daba cuenta nos señalan algunas luces de como se ha enfrentado esta relación en otros contextos, latitudes, y de por donde podría avanzarse en nuestro país en su desarrollo.

Espero que de este seminario surjan muchas otras luces que puedan iluminar nuestro trabajo, así como el que cada uno de ustedes desarrolla, de modo de poder profundizar en las múltiples transformaciones que aún están pendientes en nuestras sociedades para lograr un entendimiento interétnico e intercultural mayor que el hasta ahora existente.

No quisiera terminar sin antes agradecer a las instituciones que hacen posible la realización de este evento: la Fundación Ford, el Ministerio de Educación y Cultura, la Embajada de Canadá, la Embajada Real de los Países Bajos y la Fundación Interamericana.

## LA UNIDAD DE EDUCACION Y CULTURA DE LA CONADI

Fresia Manquilef .

Mari Mari kom, pu lamgen, kom pu wenuy, kom pu che:

En representación de la Unidad de Cultura y Educación de la Dirección Nacional de la Conadi, reciban todos ustedes nuestro más cordial y fraterno saludo. Al Instituto de Estudios Indígenas y al equipo humano que en él labora, encabezado por su Director don José Aylwin Oyarzún, entregamos nuestras sinceras felicitaciones por la inauguración de su nueva casa; tañi ruka, tañi ruka. Hacemos votos porque ésta sea siempre un espacio de diálogo y de encuentro en el que confluyan los aportes de todas aquellas instancias que trabajan sobre la realidad indígena pasada y presente; en el marco del mutuo respeto y reconocimiento.

El seminario que hoy se inicia nos ofrece una espléndida ocasión para conocernos, compartir nuestras reflexiones y experiencias acercando así, dos mundos que han permanecido distantes por tanto tiempo: Universidad y Pueblos Indígenas. En el nuevo contexto socio-político en que hoy nos encontramos, es indudable que esta distancia se podrá acortar gradualmente. La voluntad política del pueblo chileno de avanzar en la construcción de las bases para el desarrollo de los pueblos indígenas se ha expresado claramente en la promulgación de la Ley Indígena 19.253, en la creación de la CONADI y en la implementación creciente de la educación intercultural bilingüe, entre otros hitos. Por otra parte, los propios pueblos indígenas han demostrado la voluntad de asumir responsablemente las tareas que su desarrollo demanda.

A este respecto nos asiste la firme convicción que el conocimiento indígena puede contribuir a la generación de un nuevo paradigma del desarrollo; cual es el desarrollo con identidad, entendiéndolo por tal; un proyecto histórico de los pueblos con cultura propia, que tienen la capacidad y la posibilidad de complementar las culturas de la humanidad mediante la convivencia en la diversidad !.

De allí entonces, surge la imperiosa necesidad de que el mundo académico reconozca, acoja y potencie el conocimiento indígena, el que en una relación intercultural de complementariedad con el conocimiento universitario deberá constituir el cimiento de la formación de recursos humanos indígenas, tareas prioritarias que constituyen condición sine qua non para que el desarrollo con identidad no sea una utopía inalcanzable.

Si el desarrollo con identidad implica generar un entorno social y económico basado en lo intercultural, es imperativo que la formación de recursos humanos indígenas en el ámbito de los profesionales y técnicos no sea asumida por las universidades para satisfacer las demandas del mercado nacional sino para que ellos se comprometan conscientemente a llevar a cabo las tareas que en cada una de sus áreas de especialización sean necesarias para generar políticas de desarrollo de carácter multidimensionales integral.

Deseamos fervientemente que esa distancia de la que hablaba hace un momento entre Universidad y pueblos Indígenas se acorte cada día más, toda vez que las instituciones aquí representadas multipliquen los aportes y experiencias que durante estos días vamos a compartir. Una vez más al Instituto por su nueva casa, por su voluntad manifiesta de trabajar no para los indígenas sino con los indígenas.

Destaco finalmente, el valioso aporte que fruto de un esfuerzo conjunto con nuestra Corporación, ha venido desarrollando el Instituto de Estudios Indígenas en diversos temas relacionados con el desarrollo de la escuela intercultural bilingüe, proceso que nos compromete especialmente ya que de sus logros depende en gran medida el futuro de nuestros pueblos.

## UNIVERSIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS

Isolde Reuque P.

Mari Mari, kom pu che. Señoras y señores, creo que este evento de tipo participativo compartido acorta la distancia que existe entre las comunidades indígenas y la universidad.

En el marco de los nuevos desafíos del próximo milenio, se deberá reconocer en un principio la diversidad y la interculturalidad en el país para que todos los miembros de la sociedad tengan la misma oportunidad en la educación, por qué no decirlo, en las relaciones comunicativas con los demás y la participación en una economía que nos lleve a un desarrollo verdadero con identidad propia.

Retomando, la idea de la educación, es importante que las instituciones como universidades, instituciones indígenas y las que trabajan con la temática indígena, creen espacios de cobertura participativa con el fin de compartir las ideas y no sólo que los demás hablen para el mundo indígena, sino la posibilidad de ser escuchado. Las oportunidades de compartir ideas son las menos; es por ello, que el ¡ Seminario Universidad y Pueblos Indígenas! es una cobertura de participación para los pueblos originarios en el mundo universitario, es tiempo, que la sabiduría de los pueblos indígenas sean transmitidas y analizadas por los indígenas y las universidades en la perspectiva intercultural y bilingüe.

El surgimiento de las universidades, como entidades estatales, mixtas y privadas es una contribución importante para el desarrollo del conocimiento científico. En este sentido, recae sobre ellas un rol importante como agente crítico que orienta los principios de modernidad y desarrollo en la sociedad chilena, por lo tanto, no se debiera dar una suerte de universidades privilegiados para tener determinados temas y darle una orientación, sino que las universidades en su conjunto busquen una orientación para la investigación, el desarrollo científico y tecnológico del país y la región.

Es importante para la región el resultado de éste y otros seminarios porque marcará un nuevo tiempo en el desarrollo de las universidades tanto en su planificación efectiva en las mallas curriculares y las investigaciones tendientes a mejorar las políticas públicas en la región y el país. Consecuencia de las modificaciones que se hagan al interior de las universidades su relación con los pueblos será distinta, y otras, en el ámbito académico, la docencia y la extensión cambiará la relación que existe entre los pueblos indígenas y la sociedad global. Depende de las universidades y de sus perspectivas que la dignidad de la sabiduría indígena se tome en cuenta, por ejemplo, en la educación, la economía, salud, entre otras cosas en el país. Porque el valor de estas iniciativas son los cambios reales que puedan generarse en la sociedad.

## EDUCACIÓN Y MUNDOS ACADÉMICO, GUBERNAMENTAL E INDÍGENA Guillermo Williamson C.

En primer lugar quiero aprovechar la oportunidad de usar la palabra en este Panel para saludar la inauguración de la Sede del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera. Quiero transmitir -como su representante en el Consejo del Instituto- el especial saludo del Sr. Ministro de Educación, Sergio Molina, quien hace algunas semanas estuvo visitando esta Sede y conociendo de su trabajo; por razones de su cargo no podrá estar presente en este evento. Les transmito también el saludo del Sr. Subsecretario de Educación, Jaime Pérez de Arce.

Quisiera señalar la satisfacción del Ministerio de Educación de haber contribuido con aportes especiales a la construcción del edificio y de apoyar en forma permanente sus actividades de investigación en educación intercultural bilingüe.

Este Seminario representa un momento de crecimiento del Instituto, de la Universidad y de la Región. Expresa el que la cultura regional y su educación cuentan con otra oportunidad sólida y estable para su desarrollo. Sobre todo representa una posibilidad para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Se construye materialmente un espacio de comunicación y colaboración cultural entre el mundo académico de la producción y difusión del conocimiento, el gubernamental responsable de los objetivos democráticos del desarrollo nacional y de sus ciudadanos y del mundo indígena con sus intereses y necesidades propios.

Esta colaboración entre mundos académico, gubernamental y social-indígena nos parece de gran relevancia y proyección. En especial como Ministerio de Educación. A ello quiere referirme brevemente.

1. El tema que convoca este Seminario es "Universidad y Pueblos Indígenas". Es muy claro. He introducido adrede una cuña: "Universidad-Gobierno-Pueblos Indígenas". No con la intención de limitar la autonomía de las Universidades o de los pueblos, sino para resaltar la idea de colaboración. En la práctica una parte significativa de las relaciones entre las Universidades y los Pueblos Indígenas dependen de recursos públicos, por la vía de proyectos, concursos, licitaciones, aportes, financiamiento directo, Becas, etc. Sobre todo para el caso de las Universidades estatales, a proyectos e investigaciones, varios de los cuales son aportados por el Ministerio de Educación (por ejemplo, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe). También por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Emerge, sin embargo, una ambigüedad. Por una parte el gobierno debe velar por la adecuada utilización de los recursos públicos asignados y en ese sentido se preocupa por el control de su uso. Además, tiene políticas que cumplir, comprometidas y aprobadas por una mayoría ciudadana y en ese sentido establece prioridades y también criterios de decisión para los proyectos, a los que deben someterse las instituciones que aspiran a beneficiarse de dichos recursos. Pero, por otra, la Universidad tiene como misión fundamental el pensamiento libre, autónomo e independiente, comprometido en primer lugar con el conocimiento y me atrevo a decir, incluso sin utilidad aparente o inmediata. El movimiento social, los pueblos indígenas, deben construir sus propuestas y plantear sus demandas, de acuerdo a su propia comprensión de la realidad e intereses. Ni las Universidades ni el movimiento social pueden someter su libertad y autonomía frente al estado, frente al gobierno, frente al Ministerio.

El pensamiento solidariamente crítico, es una importante ayuda para mejorar las decisiones del Ministerio y hacerlas más próximas a los intereses de la población. La Universidad (y el Instituto), puede ser un muy buen escenario de conversación, de responsable diálogo crítico entre el gobierno y el mundo académico y social para ayudar

en la búsqueda de soluciones políticas y técnicas, corregir errores, en marcos más amplios que los de la política contingente.

Es necesario crear puentes entre el Ministerio y las organizaciones sociales. A veces sus discursos son muy lejanos, las referencias al estado muy genéricas, las ideas van por caminos paralelos, pareciera que no se establece un efectivo diálogo inter-cultural. El MINEDUC ha impulsado la descentralización curricular y pedagógica, ha generado condiciones legales e institucionales para la EIB, hay recursos, hay negociación con los profesores y una Reforma Educativa en marcha y ello no aparece en el discurso social. Ahí hay una función de la Universidad (y tal vez del Instituto): promover y mediatizar la conversación gobierno-movimientos sociales.

2. En lo propiamente educacional, el Ministerio de Educación, representando un sentir nacional, está impulsando diversas políticas en mejoramiento de la calidad de la educación y de construcción de equidad en las oportunidades de producción y distribución social del conocimiento: concursos de proyectos para las Universidades y para las escuelas, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica y Media, Programa de ampliación de la Jornada escolar. Está en marcha una Reforma Educativa. Esta Reforma hace una particular exigencia a la formación inicial de profesores y su posterior perfeccionamiento, para lo cual destinará recursos especiales.

En el área de educación de niños y jóvenes indígenas se está poniendo en marcha un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que considera -entre otras acciones- Experiencias Piloto en seis regiones, apoyo a Universidades en formación de profesores e investigación (como al IEl de la UFRO), capacitación de los recursos humanos del estado, perfeccionamiento de profesores (viajan 25 docentes de escuelas de todas las etnias, a Bolivia y Perú, en Pasantías de dos meses), Becas a cerca de 5.000 niños y jóvenes indígenas para asegurar su permanencia en el sistema (casi 900 son universitarios, varios de la región y en la UFRO). Se están apoyando Proyectos de Mejoramiento Educativos de escuelas y microcentros (sólo en la IX región son cerca de 30) y otros de Cultura a través de FONDART. Se ha firmado un convenio con CONADI con la cual se está construyendo una política de gobierno sobre educación para/con pueblos indígenas, se han definido áreas de acciones complementarias, se conversa y actúa colaborativamente en forma permanente, aunque falta mejorar el diálogo a nivel regional. Se ha ido construyendo una institucionalidad formal que permite el bilingüismo en las escuelas y la contextualización de los aprendizajes (por ejemplo, a partir del Decreto 40 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios).

Pero quizás más interesante que una descripción de acciones -que deberán ser evaluadas en un tiempo más- es manifestar que se está iniciando un largo y complejo proceso de establecimiento de la cultura y mirada indígena en el sistema educacional chileno. Y aunque ello expresa una voluntad política del Ministerio, se reconoce también que hay insuficiencias. Se requiere el aporte de la sociedad civil y del movimiento social indígena. Hay un conocimiento acumulado, desde hace décadas, en los sabios y comunidades indígenas, en académicos e intelectuales de Universidades, en el trabajo de Organizaciones No Gubernamentales. Reconocemos ese esfuerzo precursor, muchas veces anónimo, pero muy real. No vamos ni podemos partir haciendo tabla rasa de ese esfuerzo de producción de conocimiento y de construcción de bases sociales y políticas para llegar a generar las condiciones que permiten que hoy exista un Programa en el Ministerio, aún muy pequeño, por cierto.

Sin embargo, también es necesario señalarlo, esa producción no ha agotado la complejidad de posibilidades de la EIB. Hay muchos temas educativos no trabajados o que lo han sido mínimamente (por ejemplo, matemáticas mapuche, rapa nui o aymara: lo que hay es casi inexistente), hay graves deficiencias en la didáctica, la enseñanza del lenguaje

en primera o segunda lengua, con profesores hablantes y no hablantes, con trabajo en interculturalidad pero sin bilingüismo, etc. Me atrevería a decir y con mucha responsabilidad, que es mucho más lo que no sabemos, que aquello que disponemos acumulado. Quizás la gran diseminación de trabajos haya atentado contra esa disponibilidad.

Aquí las propuestas construidas -históricamente y hacia adelante- por la Universidad y los pueblos indígenas son importantes, son necesarias. Se esperan contribuciones en conocimiento de base y en sistematización de experiencias validadas prácticamente.

3. En esta línea las Universidades, en investigaciones y experiencias junto a los pueblos indígenas, podrían colaborar, por ejemplo, en los siguientes aspectos:

3.1. Investigación pedagógica y curricular de base. Centrada en la enseñanza básica y aprendizaje de lenguas y ciencias, así como en Artes y Educación Física, que contribuyan al diseño curricular y de materiales didácticos y software, por parte de diversas instituciones y escuelas. Esta es una primera prioridad: como mejorar y facilitar el aprendizaje de los escolares indígenas de enseñanza básica, tanto urbana como rural, con características culturales pertinentes.

3.2. Integrarse a los esfuerzos de la Reforma Educativa. En sus líneas de formación y perfeccionamiento de profesores y contribuir a los procesos formativos iniciales o de actualización, con materiales o actividades especializados. Los profesores son fundamentales en el largo plazo, por ello integrar en su formación la interculturalidad y donde sea posible el bilingüismo es una segunda prioridad, cuya principal responsabilidad recae en la Universidad y en el trabajo inter-facultades; en esta línea la cooperación entre el Instituto y las unidades responsables por la formación docente e investigación pedagógica resultará clave, así como la articulación con los proyectos que deberán presentarse a los concursos del Ministerio de Educación.

3.3. Hay una gran necesidad de descubrir como trabajar con las comunidades en las escuelas. Como impulsar su participación en la selección y organización del currículum, en la gestión educativa, en el apoyo al niño en sus hogares, en los internados rurales. Educar la comunidad, descubrir como interesarla, como integrarla es una tercera prioridad en las cuales las Universidades pueden colaborar ya que es muy difícil hacerlo desde los programas ministeriales.

3.4. Finalmente hay una contribución de difusión de conocimiento especializado, de experiencias a todo el sistema y a la sociedad. La Revista Pentukún, publicaciones, seminarios, actividades de extensión, etc., eventos como éste, son aportes significativos para -en un ambiente académico- pensar con los pueblos indígenas y el gobierno la educación intercultural bilingüe, hacer su crítica conceptual, metodológica y práctica, construir proposiciones.

Espero que este evento permita discutir éstas y otras cuestiones pertinentes a la realidad universitaria y pueblos indígenas. Sin duda que ello será posible también en la medida en que las Universidades se democraticen internamente cada vez más y que en su interior existan académicos que efectivamente hagan una opción epistemológica y existencial por los indígenas, como parte de los grupos excluidos de nuestro país. Como el Instituto ha hecho esta opción, su nuevo edificio consolida sus cimientos.

# EL PROGRAMA INDÍGENA INTERNACIONAL DEL SASKATCHEWAN INDIAN FEDERATED COLLEGE DE CANADÁ Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LAS AMÉRICAS

Leonzo Barreno

## Resumen

El Saskatchewan Indian Federated College (SIFC) de Canadá es una institución universitaria Indígena gobernada y administrada por los pueblos Indígenas de la provincia de Saskatchewan. Dentro de su veintena de departamentos se cuenta con un centro internacional que implementa un programa dirigido principalmente a la población Indígena de Latino América. Desde 1986 se han directamente beneficiado setenta y cinco jóvenes Indígenas provenientes de 20 países.

Más importante que el éxito cuantitativo obtenido (la parte Canadiense), el verdadero logro del programa es que la gran mayoría de los participantes continúan su trabajo organizacional, académico u otras actividades relacionadas al auto-desarrollo Indígena cuando retornan.

Paralelamente, ellos causaron gran impacto en el desarrollo de este programa. No obstante esto y la constante demanda que existe en las Américas para incluir más estudiantes; el programa no es aún permanente ya que para su mantenimiento tiene que recurrir a agencias financiadoras que año tras año reciben decenas de aplicaciones de otras instituciones que dirigen sus programas a otros sectores de la sociedad.

Aparte de la demanda existente en las Américas también existe las innovaciones, las iniciativas y la presión que hacen las organizaciones y pueblos Indígenas del continente. Es decir que lo Indígena no es estático. Prueba de ello es que ya se cuenta con pequeñas pero significantes iniciativas educacionales en varios países. En este año el SIFC ve tal dinamismo y cambia su amplia red de contactos y se enfoca en tales instituciones.

Actualmente, las once personas que participan en el programa internacional laboran en tales instituciones. Participan decanos de facultades, coordinadores de maestrías, profesores universitarios, investigadores, administradores públicos y líderes comunitarios. Cambiamos lo genérico de organización a lo específico de institución educativa porque si existe demanda hacia el SIFC sabemos que la demanda

## Introducción:

La educación nos ha dañado y ayudado. Es como el fuego. El fuego con que cocinamos nuestros alimentos y como el fuego del napal.

(Eber Hampton en Hampton and Wolfson, 91; 1995)

En esta oportunidad, entonces, deseo compartir con ustedes lo que es el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), la experiencia del programa internacional del SIFC así como las diferentes iniciativas que se llevan a cabo en las Américas, específicamente en Chiapas-México, Guatemala, Belize, Nicaragua, Perú y por supuesto, celebro junto con todos ustedes la inauguración del Edificio de este Instituto Indígena aquí en Temuco.

La mayor parte de la información fue recabada de mis memorias y archivos personales, de participación directa, de entrevistas y de referencias relevantes. Deseo agradecer la colaboración del Instituto Indígena de la Universidad de la Frontera de

Temuco, Chile y de mi institución el Saskatchewan Indian Federated College por la oportunidad de compartir las experiencias descritas. Mas importante, debo agradecer a todos los participantes de los diversos programas internacionales del SIFC por haber sacrificado su tiempo y compartir sus ideas con nosotros. De todos ellos, de sus líderes y sus colegas, obtuvimos la mejor escuela y la mejor educación Indígena. Es decir todas las educaciones Indígenas de todas sus nacionalidades, porque no hay un solo pueblo sino cientos de pueblos originarios

#### El Saskatchewan Indian Federated College (SIFC)

El SIFC es una institución universitaria aún federada a la Universidad de Regina. Fundada en 1976. El SIFC es la única institución India reconocida por la Asociación de Universidades y Colegios del Canadá (AUCC). Este reconocimiento coloca al SIFC a la altura de las otras instituciones post-secundarias del Canadá. Con siete estudiantes inició en 1976; actualmente ha crecido a 1500 distribuidos en cuatro campus y 27 comunidades Indígenas rurales. Sin embargo, este crecimiento no es puramente cuantitativo.

En una entrevista realizada por el Dr. Joel Demay en 1987 al ex-presidente del SIFC, Dr. Oliver Brass, este señalaba que la oferta (los programas y el ambiente cultural del SIFC) responde a la demanda (las necesidades de las comunidades y a las aspiraciones del estudiante Indígena) y que el éxito del crecimiento se debe a que el SIFC ofrece un ambiente cultural propio del estudiante (Demay, J. 25; 1987 ). Brass, asimismo, lamentaba que si no fuera por una constante deserción el número fuera mucho más grande. En su época la cantidad de estudiantes era 650 y él opinaba que el número podría llegar hasta los 1650 pero que quizás los servicios que el SIFC ofrecía no eran suficientes para evitar la deserción, opinaba Brass (ibid., ).

SIFC es gobernada por un Consejo integrado por los Jefes de Gobiernos Indios Tribales, representantes de la Universidad de Regina y la Universidad de Saskatchewan (localizada en la ciudad de Saskatoon), el DIAND [Departamento de Asuntos Indios del Gobierno Federal], del Departamento de Educación Provincial, el personal académico y estudiantado del SIFC (Hampton and Wolfson, 96; 1995).

El Actual presidente de la institución es el Indígena Chicasaw de los Estados Unidos, Dr. Eber Hampton. Hampton junto al Dr. Steve Wolfson aseguran que la educación que el SIFC proporciona es una expresión y herramienta del auto-gobierno (ibid., 96).!

El crecimiento del SIFC ha sido gradual. Se inició con el Bachillerato de Artes en Estudios Indígenas en 1976. Luego, Arte Indio, Idiomas Indios, Educación India y Trabajo Social en 1977. Los programas en Administración y Gerencia India, Artes de la Comunicación India y Salud India fueron iniciados en 1978. El programa especial para Maestrías se principió a inicios de los 1980s. El Departamento de Ciencias fue establecido en 1987; la Escuela de Negocios y Administración Pública fue fundada en 1989 y en 1995 se inicia el primer programa para Maestrías en Administración conjuntamente con la Universidad de Saskatchewan (SIFC Academic Calendar 1995-1997, 1: 1995). El SIFC también controla la Escuela de Terapia Dental localizada en la ciudad de Prince Albert, Saskatchewan.

En todo este proceso de transformación el SIFC ha ido convirtiéndose en casi toda una Universidad sin perder su identidad propia que, por ejemplo, se lo da la presencia de ancianos Indígenas en sus campus, que es gobernada, administrada y dirigida y de otros servicios exclusivos para su estudiantado. Esto significa una variedad de programas profesionales, un personal cada vez mayor y por supuesto ya se cuenta con asociaciones sindicales del profesorado y del personal técnico-administrativo. Aunque el SIFC

primeramente es responsable por satisfacer las demandas educativas de los pueblos Indígenas de la Provincia de Saskatchewan, la institución no ha descuidado ni el área Nacional Canadiense ni tampoco el Internacional.

#### El Centro de Estudios y Desarrollo Indígena Internacional (CIISD)

El Centro Internacional surge en 1983, un año después que el SIFC organizó un encuentro mundial de pueblos Indígenas - los 80s son una época de turbulencias en casi toda Latino América y el movimiento Indígena apenas empieza a abrirse brecha en un ambiente aún dominado por los discursos ideológicos del Este-Oeste, particularmente en Centro América.

El centro, luego convertido en CIISD, entraría en acuerdos institucionales con otras universidades u organizaciones en varios países del mundo. De esta manera delegaciones del SIFC visitan China y varios países de Latino América. Profesores Chinos llegan al Canadá. Estudiantes Mapuches de Chile también llegan a Canadá a estudiar Inglés, y estudiantes de Trabajo Social del SIFC viajan a varios países de Latino América a desarrollar su práctica profesional (practicum professional). Hasta el presente se han firmado una veintena de acuerdos con instituciones de China, Australia, Tanzania-Africa y con varias instituciones y organizaciones de Latino América. La tarjeta de presentación actual del Centro es su Programa Internacional.

#### El Programa Indígena Internacional

Como resultado de la Asamblea Mundial de 1982, el SIFC entra en relaciones con el Consejo Mundial de Pueblos Indios (CMPI) de aquella época y se acuerda implementar un programa de entrenamiento para sus miembros de base y preparar futuros líderes Indígenas en áreas de la administración, la investigación e Inglés.

En una reciente entrevista a Del Anaquod, ex-presidente del SIFC, recuerda qué pláticas sostenidas con George Manuel (QEPD), cuando éste Indígena de Canadá era presidente del CMPI y una de sus colaboradoras, tuvieron mucha influencia en involucrar al SIFC en el campo internacional (Septiembre 18, 1996).

En 1985, Rolando Ramírez, el entonces director del CIISD, presenta una propuesta al SIFC para desarrollar un programa que pudiera involucrar a estudiantes de otros países. Se obtiene el decidido apoyo de Anaquod, el entonces presidente, quien a su vez busca el apoyo del Consejo Gobernador del SIFC (ibid.,). Este apoyo es mas político porque, según Anaquod, el Consejo no autorizó el uso de recursos del SIFC para educar a gente de otros países.

Teniendo el visto bueno del Consejo la tarea era entonces buscar financiamiento. En 1986, se contrata a una coordinadora para planificar, apoyar en la búsqueda de financiamiento, implementar, administrar y evaluar el programa. Se obtiene el financiamiento de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (CIDA) y del Centro para el Desarrollo y la Investigación Internacional (IDRC).

Entre octubre y diciembre de 1986 se inicia un programa piloto que involucró a once participantes Indígenas provenientes de Guatemala, Nicaragua, Belize, Costa Rica, Argentina, Venezuela, Ecuador, Brasil y de Mongolia, China. Los estudiantes de Centro América y Sud América, aunque Indígenas todos, reflejaban diversidad de opiniones en cuanto a la situación Indígena de sus países debido a que el momento histórico en esos momentos variaba de región a región. Esa diversidad demostraba la existencia de diferentes realidades de Estado a Estado pero fué enriquecedor para los participantes empezar a saber que en realidad otros pueblos Indígenas existían en otras partes del continente y del mundo.

El programa tenía metas y objetivos teóricamente bien definidos pero las actividades y la logística no llenaban las expectativas de los participantes y esto llevó a re-planificar algunos aspectos del programa que fueron resueltos, interviniendo en la solución la dirección del Centro Internacional, la coordinación del programa y los participantes mismos (experiencia personal). Con todo lo positivo y las pocas cosas negativas que se dieron en esa experiencia todos los participantes se sintieron como ¡conejiillos de Indias! y no sabían cuál sería el futuro del programa.

CIISD inicia un segundo programa en 1989. Este programa fue financiado por IDRC solamente. Debido al retiro de CIDA, como principal fuente de financiamiento, el grupo fue drásticamente reducido a cinco personas que venían de México, Belize, Nicaragua y Chile - hubo una deserción, la única en todo el historial del programa-. Al igual que en 1986 los participantes tuvieron los mismos cursos, los mismos profesores pero no se les concedió crédito universitario por su participación en el programa.

Paralelamente a la implementación del segundo programa piloto de 1989-90 se prepara una propuesta a la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) para desarrollar un programa por cinco años consecutivos a manera de incluir doce participantes por año. El centro, sin embargo, sufre un cambio drástico. Ramírez es contratado por la Agencia Canadiense CUSO para trabajar en Centro América y el contrato de la coordinadora con el SIFC expiró. Se presentó la propuesta pero no vino respuesta de CIDA al tiempo de partida de estas personas. Del Anaquod, ya ex-presidente en ese entonces, asume la dirección temporal del Centro y se da a la tarea de asegurar recursos para el programa. Se contrata a Ronald Hoenes que recién había llegado al Canadá para continuar la labor de Ramírez.

Anaquod obtiene financiamiento y el programa se convierte en realidad una vez más. Leonzo Barreno es contratado a medio tiempo para asistir en el programa.

Se menciona esta reseña histórica, deducida de la experiencia personal del autor, para que tengamos un panorama de donde viene el programa y que eran los pasos a seguir después de los dos programas pilotos.

El autor fue participante directo en el primer programa e indirecto en el segundo. Sin duda esta experiencia nos dio los elementos necesarios para darle una nueva sistematización al programa. En tal sentido se busca dar créditos universitarios a los participantes para que de esa manera obtuvieran un Certificado en Administración con Especialización en Gerencia Indígena.

El primer paso fue convocar a las instituciones a presentar candidatos, se envía invitación formal mas cuestionarios de aplicación a casi 120 organizaciones Indígenas del Continente. A diferencia de los programas pilotos ahora se requería Inglés avanzado, aparte de los requisitos culturales y organizaciones, como un requisito indispensable para participar en el programa porque las reglas universitarias así lo exigían. Una gran mayoría de los cuestionarios que llegaron de vuelta al Centro indicaban que los aplicantes respondían tener conocimiento de Inglés, idioma oficial del Canadá y de instrucción en el SIFC.

Partiendo de esa premisa se seleccionan a doce personas, pero al final sólo diez llegan al Canadá en Septiembre de 1991. De los diez solo cinco saben Inglés. El SIFC por su acuerdo federado con la Universidad de Regina, no puede admitir a nadie que no hable Inglés. Se quiebran los esquemas y hay que reordenar el programa tratando de no afectar a los participantes pero a la vez haciéndoles saber lo que significaba no dominar tal idioma. Con su participación se decide que tanto los que dominan y los que no dominan el Inglés asistan a los mismos cursos a sabiendas que solo cinco podrían obtener el certificado universitario y los otros un certificado de participación.

Esta división fue puramente académica pero no de programación. Todos siguieron teniendo los mismos servicios y los que no tuvieron acceso a los créditos universitarios

participaron mas activamente en la parte extra-curricular que incluía presentaciones a escuelas y comunidades Indígenas y no Indígenas. El idioma Ingles fue, continua y, posiblemente, continuar siendo una barrera para los participantes en el programa. Aunque en los últimos años se apoyó financieramente a los posibles candidatos, esto no es suficiente.

Una parte importante del Programa era el Proyecto de investigación; una vez los participantes retornaran a su país de origen lo completarían y enviarían al SIFC. El 100% de los que no obtuvieron crédito universitario cumplieron con tal proyecto. De los otros cinco sólo tres completaron la investigación (records personales).

Las relaciones con el Departamento de Extensiones de la Universidad de Regina, que brindaba los créditos universitarios a nuestros estudiantes, se deterioraron el año siguiente -esto era una muestra de paternalismo a la cual un programa del SIFC se tiene que someter por su federación con una universidad establecida.

En 1992 este departamento universitario se niega rotundamente a brindar créditos universitarios a nuestros estudiantes. Esta vez no solamente por el Inglés de dos participantes, ya que los otros diez dominaban muy bien tal idioma y podían tener acceso a los créditos, sino también por las edades de cinco estudiantes (la edad límite para estudiantes sin secundaria Canadiense, según las reglas de la universidad, era 21 años) y porque según el departamento de extensiones de la universidad, estábamos aplicando unos días más tarde de lo establecido por las reglamentaciones (reuniones llevadas a cabo en 1992).

Esto fue un revés dramático que no esperábamos. A pesar de tal regatividad burocrática le pedimos a los estudiantes a poner más énfasis en el aprendizaje y no en los créditos. La sorpresa fue grande. Al final del programa los resultados y la notas obtenidas por los doce participantes superó cualquier expectativa e incluso algunos superaron a una gran cantidad de estudiantes Canadienses. Este programa nos dió una gran lección de la capacidad del Indígena de Latino América y nos estimuló a buscar más apoyo de las autoridades del SIFC y de la Universidad de Regina.

En los tres programas subsiguientes se nos permitió registrar menores de 21 años. Algunos fueron registrados días más tarde de la fecha límite e incluso el SIFC realizó los exámenes en cuanto al Inglés. De 34 participantes treinta obtuvieron los créditos universitarios (más dos de Tanzania, África en el programa de 1993)).

Uno de los puntos notables en el último programa fue que dos personas sin estudios secundarios participaron y obtuvieron, aunque con alguna dificultad, casi los mismos promedios de notas que sus colegas, que en su mayoría ya eran egresados universitarios. - Hago este paréntesis porque personalmente deseaba demostrar que un líder comunitario con alguna experiencia educativa podía rendir lo mismo que un universitario si se le daba la oportunidad que ellos solicitaban. Quizás esto fue un experimento riesgoso pero les aseguro no me arrepiento.

En 1995 y 1996 el programa se divide en dos partes: la primera en Canadá y la segunda en Costa Rica. Después de firmar un acuerdo con el SIFC, la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas (UPAZ) implementa la segunda parte del programa en Costa Rica. Esta segunda parte respondía a la inquietud de los participantes demostrada constantemente en sus comentarios en los cuestionarios de evaluación anuales solicitando se hiciera una parte en Latino América.

Por otro lado se contó con el dinamismo de la coordinadora de tal programa Sra. Susana Rochna-Ramírez quien inicia la búsqueda de financiamiento para tal iniciativa. El programa no pudo incluir a todos los participantes debido a la limitación de recursos. Al igual que los programas pilotos del Canadá el primer experimento de Costa Rica no contó con créditos universitarios.

El segundo programa si otorgó tales créditos pero solo a aquellos que tenían la secundaria completa. Los temas de la experiencia en Costa Rica eran Realidad Política de Latino América, Resolución de Conflictos, Métodos de Investigación, Realidad Indígena de Latino América y varios otros talleres desarrollados en el Campus de la UPAZ y en reservas Indígenas de Costa Rica, territorios Indígenas de Panamá y en Honduras. Las temáticas del programa, de acuerdo al 100% de los participantes fue exitoso pero al igual que todo programa piloto se tuvo traspies que fueron corrigiéndose con la participación del cuerpo administrativo y académico de la UPAZ, los estudiantes y colaboración del personal del SIFC, Canadá (experiencia personal).

Volviendo a los dos programas pilotos y los cinco programas subsiguientes del Canadá, estos nos dieron un total de 75 egresados a quienes se les otorgó el certificado del SIFC; 39 obtuvieron los créditos de la Universidad de Regina y su certificado en Administración correspondiente; 44% de los participantes fueron mujeres; 45 organizaciones estuvieron representadas; los estudiantes provenían de 25 grupos Indígenas diferentes y de 20 países de Latino América y el Caribe - además hubo un participante de Mongolia, China y dos de Tanzania, África (archivos personales).

La calidad del participante era garantizada por las organizaciones mismas que tenían que hacer un pre-seleccionamiento entre sus miembros jóvenes y estando en Canadá los participantes lo demostraron bien sea en el campo académico y/o en su participación extra-curricular.

Lo anterior es el éxito formal y el éxito real será medido por las propias organizaciones que apoyaron a sus miembros a participar en este programa.

Informalmente me he reunido con varios ex-estudiantes en Guatemala, México, Nicaragua, Costa Rica, Perú, y Belize y la gran mayoría se incorporó a sus labores organizacionales y han contribuido de una manera u otra a los procesos Indígenas de sus países. Por la información que he recabado sé que los participantes que regresaron a Bolivia, El Salvador, Venezuela, Panamá y Chile han hecho su parte en sus respectivos trabajos y organizaciones. En varias ocasiones ellos han servido de contacto para nuevos participantes. Aunque el programa llegó a su final Hoenes y Barreno siguieron con el proceso de obtener financiamiento para continuarlo. De esta manera se obtiene apoyo por un año mas. A pesar de los recortes económicos que el Gobierno Canadiense hizo a CIDA esta organización federal apoyó la continuación del programa pero sugiriendo hacer cambios.

Por años nuestro enfoque fue fortalecer las estructuras administrativas de las ONGs Indígenas del continente que estaban en contacto con SIFC. Esto nos permitió ser diversos en nuestro accionar geográfico y nos daba una riqueza multicultural, transnacional, de género, ideológico y profesional. Sin embargo, en los últimos años CIDA y la Asociación de Universidades y Colegios Universitarios de Canadá (AUCC) enfatizan que se debe enfocar en un país específico y una institución específica beneficiando su personal profesional humano. Los consorcios son válidos pero hasta cierto límite. Aquí se nos presentó un dilema ¿cómo involucrar a miembros de una sola institución?

Como bien sabíamos no hay una sola ONG que tuviera tal cantidad de representantes profesionales cada año para enviarlos por ocho o doce meses fuera de sus países. Por otro lado nos auto-negamos a hacerlo con una sola organización o institución de un solo país. Pudimos haber escogido el camino fácil de establecer relaciones con una institución educativa establecida pero en ese momento se hubiera perdido el sentido total de nuestra cooperación internacional. Además, que sepamos, no hay institución en todo el continente que emplee a una gran cantidad de personas Indígenas que llenaran todos los otros requisitos para llegar a Canadá.

Afortunadamente, desde inicios de los 90s van ocurriendo cambios en varios países de Latino América de donde provenían gran cantidad de ex-estudiantes y donde se

empieza a reconocer los derechos de los pueblos Indígenas. La educación empieza a surgir como uno de esos derechos inherentes.

De tal manera vemos surgir iniciativas educativas Indígenas en México (1990), Guatemala (1995-96), Belize (1995), Chile (1994), Nicaragua (1994) y Perú (1996). (Debo anotar que estas iniciativas, probablemente, no son las ?nicas). También el autor empieza a notar el cambio en los discursos ideológico-político que se tornan en más político-culturales. El programa entonces, tiene que adecuarse a esa realidad, donde ve surgir instituciones educativas Indígenas en varios países.

Si el reto era otra vez volver a cambiar las metas, los objetivos y quizás algunas actividades entonces, había una doble posibilidad: la primera, apoyar estas iniciativas y la segunda, continuar el programa desde una nueva perspectiva. De esta manera Barreno presenta un plan a Hoenes y al ejecutivo del SIFC. El proyecto es apoyado y se presenta a CIDA quien luego lo financiaría. El proyecto nos daría la oportunidad de implementar un programa en 1996 a la par de preparar un nuevo proyecto a AUCC, quien ahora administra los recursos de CIDA, y que a través de un comité especial decide a quién o a quién no financiar. El futuro de esta propuesta intencional es incierta.

En estas condiciones se inicia el programa de 1996 cuya meta es fortalecer las estructuras académicas y administrativas de instituciones educativas Indígenas y/o para Indígenas o aquellas iniciativas que representaran un potencial real de proveer oportunidades educativas a la población Indígena.

Se invita a ocho instituciones específicas a presentar candidatos. En Julio y Agosto del presente año se completa un grupo de once personas altamente calificadas y que trabajan en el área de la educación Indígena. Llegan al SIFC dos personas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la sub-sede de San Cristobal de las Casas, Chiapas-México; dos representantes de dos iniciativas de Guatemala; un miembro del Consejo del Instituto Indígena de Belize (BITI); uno que representa iniciativas Hondureñas (FETRIXY-CAHDEA); una por la Universidad Regional de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN); uno de la Liga Maya Internacional (LMI); uno del Instituto Superior Tecnológico ¡Monseñor Victor Alvarez Huapaya! de Ayacucho, Perú; uno por el Instituto Indígena, Universidad de la Frontera, Chile y una señorita por parte de la Secretaría de Asuntos Étnicos de Genero y Generacional del Ministerio de Desarrollo Humano de Bolivia.

El formato del programa incluye tres seminarios en administración, un curso sobre Asuntos Indígenas Internacionales, dos cursos de Inglés informativo y un curso en computación para uso institucional.

En los seminarios de administración no se están utilizando libros de texto sino estudios de caso y materiales usados por los gobiernos e instituciones Indígenas del Canadá. En uno de estos cursos el participante desarrollará un plan académico-institucional que llevará de vuelta a su organización.

El tercer seminario se enfoca exclusivamente sobre las experiencias de las instituciones de donde provienen los participantes. La meta de este seminario es crear un documento que recoja esas experiencias e identificar lo que se entiende por educación en cada país o al menos por la institución. Asimismo se están proporcionando los elementos necesarios a los participantes para que entre ellos se logren nexos que puedan llegar a una cooperación internacional y para que se adentren en los procesos de cómo lograr acuerdos de cooperación con instituciones Canadienses. Todos los participantes, entonces, son profesionales o líderes de organizaciones bien reconocidas que trabajan en el campo educativo Indígena. Sus experiencias, aparte de darnos elementos útiles para programaciones futuras, son dignas de mencionar.

Licenciatura en Educación Pre-primaria y Primaria para Maestros Indígenas (LEPEPMI-90) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), San Cristobal las Casas-Chiapas, México.

El Master en Sociología Octavio Ixtacuy y la Licenciada María Teresita Pérez comparten lo siguiente:

La UPN tiene su sede Central en la Ciudad de México y subsedes en todo los estados Mexicanos. LEPEPMI-90 se desarrolla en la subse de Chiapas, en la ciudad de San Cristobal de las Casas. LEPEPMI-90 es creado en 1990 aprovechando las aperturas del estado Mexicano y basándose en los artículos 3 y 4 de la Constitución Mexicana que oficialmente trata con los derechos culturas, idioma y otros derechos de los pueblos Indígenas.

Los estudiantes de LEPEPMI-90 son todos maestros Indígenas que trabajan mayormente en las comunidades de la selva Lacandona de Chiapas. Estos maestros se enfrentan al dilemma de trabajar en comunidades en donde ellos no hablan el idioma local y la única forma de enseñanza es en español que a la vez continúa siendo el idioma de instrucción también para ellos en la UPN.

Los objetivos de la propuesta curricular de la Licenciatura son la continua práctica docente como objeto de estudio y reflexión, comprender los componentes sociales con el mismo interés en que realizan su labor docente, analizar los procesos educativos en general y su ejercicio profesional y generar alternativas (propuestas) para el desarrollo de su práctica docente.

El perfil de ingreso a la Licenciatura incluye: que el estudiante sea parte de una comunidad Indígena; haber interiorizado formas de percibir, organizar, valorar y operar la realidad de acuerdo a la cosmovisión de su grupo de socialización económica; hablar su idioma materno y vivir el conflicto entre su cultura de origen y la nación-estado.

Para egresar el estudiante debe tener la formación profesional que responda a las condiciones sociales de las comunidades Indígenas y tener dominio de estrategias pedagógicas. Las líneas de formación profesional son la psicopedagogía, la socio historia, la antropología y la metodología.

La modalidad de enseñanza es bimensual, plan fin de semana, debido a la larga distancia donde trabajan los estudiantes. Otra razón es que los maestros rurales al regresar a su trabajo no tienen acceso a bibliotecas ni a otros servicios urbanos. El programa les brinda paquetes de antología de curso propedéuticos y una guía de estudio que ellos estudiarán para luego discutirlo cuando regresan a la UPN.

Su trabajo entonces es individual (cuando estén en las comunidades), grupal (en la UPN) e integradora (con asesores y con todo el grupo). Desde 1990 se han inscrito 1222 estudiantes. En la dos primeras generaciones de 1995 y 1996 egresaron 224 estudiantes de los cuales 20 ya obtuvieron la Licenciatura.

La mayoría de los instructores y asesores de LEPEPMI-90 no son Indígenas y lo que los une con los estudiantes Indígenas es el Español, el idioma de instrucción. No se enseña en ningún idioma Indígena, se hacen intentos en preparar material en idiomas Indígenas para un futuro cercano. La Licenciada Pérez, de ascendencia Indígena Zoque, explica que en la Licenciatura de la UPN ellos ¡trabajan y construyen.!

El Instituto de Entrenamiento Indígena de Belize (BITI)

El BITI no es una realidad, es aún un plan, pero se realizan esfuerzos para que entre en funciones en Noviembre de esta año. La organización Inuit Circumpolar Conference del Artico mundial y su dependencia UNAAQ, con sede en Ottawa, Canadá ha jugado un papel importantísimo en la formulación de BITI. Se ha enfatizado la participación

comunitaria desde sus inicios y ésta los ha llevado a consultas en diferentes regiones de Belize.

BITI es establecido en Febrero de 1995. Esto ha llevado a la unión de las cuatro organizaciones Indígenas más grandes del país: el Consejo Maya Kekchi de Belize (KCB), el Consejo Cultural Maya de Toledo, el Consejo Garfuna Nacional y la Organización Maya Yucateca XUNANTUNICH. Beverly Hills explica que cada Consejo tiene su misión específica pero todas coinciden en una misma cosa que la meta es promover y asistir con la integración de sus pueblos a la sociedad pero al mismo tiempo mantener su herencia [cultural] (Belize Today, 8; 1995) Un líder por cada una de estas organizaciones es miembro del Consejo Gobernador de BITI.

De acuerdo a David Magaóla líder de XUNANTUNICH (presentación en seminario, Septiembre 13, 1996) que ahora se encuentra participando en el programa de Canadá, los programas de BITI tienen que estar basados en las prioridades de la población. Para Magaóla, BITI también representa una hermandad histórica entre los diferentes pueblos Indígenas de Belize.

De acuerdo a un documento enviado al autor por Pedro Cucul, portavoz de BITI y líder del Consejo Kekchi de Belize, las metas de la institución son desarrollar programas de entrenamiento basados en las necesidades y para el desarrollo comunitario; unir a los pueblos Indígenas de Belize con el resto del mundo; que el entrenamiento proporcionado refleje el idioma y estilos de aprendizaje de los pueblos Indígenas. Sus objetivos son enfocar el entrenamiento en tres niveles: el primario, secundario y post-secundario; asistir a otras organizaciones a desarrollar programas de entrenamiento y promover una cultura de entrenamiento en los Indígenas de Belize (archivo personal).

#### La Liga Maya Internacional

Mario Rubén Noj Xoyón, Secretario General de la Liga Maya, participa en el programa 1996 del SIFC. Explica lo que la Liga Maya desarrolla y significa en el proceso de reivindicación cultural de la Nación Maya. La Liga Maya fue fundada en San José, Costa Rica, donde actualmente está la sede central, en 1988, no obstante ha desarrollado su trabajo desde hace muchos años en Guatemala.

Actualmente cuenta con representantes y oficinas en Vermont, Texas, Los Ángeles, Chicago y Colorado en los Estados Unidos. Asimismo en Canadá y Austria. La mayoría de sus miembros son Mayas y no Mayas de Guatemala que por diversas razones abandonaron temporalmente su país en la década de 1980.

A través de los años la Liga ha establecido un programa de formación política cultural para coadyuvar con el fortalecimiento del proceso de negociación para la paz. Ha constituido el Instituto Nacional de Resolución de Conflictos ìNim Nojbíel Mayabí (Gran Pensamiento Maya). Como tal, preserva, difunde y promueve el pensamiento cosmogónico de la cultura Maya. Su fin es la unión espiritual de todos los guatemaltecos radicados fuera y dentro de Guatemala. Para el ejercicio de sus funciones y operativizar sus objetivos, tiene tres áreas de trabajo: docencia, investigación y servicio o extensión de la cultura.

El fundamento del área de docencia es buscar integrar el pensamiento Maya, mediante una visión conjunta y universal de los problemas de la humanidad y del mundo, fomentando y desarrollando una vinculación permanente entre las humanidades, la ciencia, la técnica y el arte y una relación estrecha con el pensamiento contemporáneo y, con la realidad económica social y cultural de Guatemala.

La Liga ha implementado talleres y cursos dirigidos, principalmente a la población Maya, Guatemalteca y de otros grupos alrededor del mundo. Esto les ha permitido fortalecer un cuerpo docente sólido en el tema de Resolución de Conflictos, Educación Ciudadana y

Formación Jurídica y Autoestima para la superación del Sufrimiento, a manera de establecer en lo inmediato y con carácter urgente sistemas de capacitación para la paz.

En otro documento (Febrero 21, 1995) enviado a Leonzo Barreno por parte de Daniel Matul, encargado de proyectos de la Liga Maya, nos dice que ¡ en estos años de trabajo todas las instituciones y personas que recibieron nuestra colaboración, ayuda y asesoramiento, han reconocido los beneficios obtenidos con la fundación de la Liga Maya, aduciendo principalmente que en la actualidad no existe un programa tan completo que ofrezca una perspectiva genuinamente americana, amplia y flexible que protege, promueve y difunde la cultura Maya, brindando información, orientación eminentemente vinculadas a la realidad nacional.!

La Liga Maya también tiene su propia casa de producción literaria y ha publicado un extenso material en cuanto a la realidad guatemalteca y especialmente sobre la cultura Maya. Otro tipo de materiales incluye documentales en video y películas sobre varios tópicos. Debido a los últimos acontecimientos políticos de Guatemala -(fin de la guerra y la consecuente firma de la paz entre Gobierno-ejército y la guerrilla guatemalteca (URNG))- La Liga Maya busca establecer oficinas en Guatemala y consolidarse como una institución educativa en el país.

#### Universidad Regional de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN)

Socorro Woods, Licenciada en Periodismo, Indígena Creole, es encargada del Departamento de Extensiones de URACCAN y participante actual en el programa del SIFC. Ella, comparte la siguiente información.

La costa Caribe de Nicaragua es la más rica en recursos pesqueros de Centro América, su tropical húmedo es solamente superado por Brazil y su territorio es asentamiento de recursos mineros como el oro y otros minerales, metálicos y no metálicos. Pero en contraste con esta riqueza la región tiene una tasa de desempleo que alcanza el 87%, que se incrementa durante la guerra civil que vivió el país y que se recrudece en la post-guerra. La costa Caribe de Nicaragua también tiene una larga historia de dominación extranjera y de explotación. La nueva constitución emitida la década pasada reconoce a Nicaragua como un estado multiétnico, multicultural y multilingüe y además reconoce cierta autonomía para la Costa Caribe.

Tal autonomía es la base de inspiración para los Costeños que ahora tienen una herramienta para hallar soluciones. Un instrumento es la educación y como tal surge URACCAN en 1994, cuya misión fundamental es potenciar las características de la costa, particularmente su potencial humano, integrado por seis grupos culturales: Sumus, Mestizos, Garífuna, Creoles, Ramas y Miskitos. La mayoría de ellos es bilingüe.

Un potencial igualmente importante es el 55% de graduación que da la escuela secundaria de la región. -El autor suma a estos recursos el personal profesional que existe en la costa caribe de Nicaragua.-

Poniendo todos estos elementos en conjunto le da a URACCAN el material necesario para su funcionamiento. URACCAN persigue educar para garantizar el manejo ecológico responsable y aprovechar de forma sostenible los recursos naturales de la región a través de carreras de ingeniería y licenciaturas en el manejo de los recursos pesqueros, forestales y mineros. También se implementan programas para promover el entendimiento y cooperación multi-étnica y multicultural; preservar la herencia lingüística de la región; capacitar en la resolución de conflictos que permitirá a los egresados contribuir a la profundización y consolidación del proceso de autonomía. Otras carreras incluyen la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Enfermería. URACCAN tiene oficina en Managua, la ciudad capital, y Campuses ubicados en Bilwi (Puerto Cabezas), Siona y Bluefields.

La institución carece de recursos esenciales. El autor visitó recientemente las instalaciones de la Universidad en Bluefields y éstas no eran más que estructuras de madera que habían sido construidas por Cubanos, como su vivienda temporal, que llegaron a la Costa Caribe a construir viviendas populares. Esas estructuras fueron abandonadas después que entró al poder el gobierno actual.

Los alumnos reciben sus clases casi a la intemperie y no se cuenta aún con biblioteca. El número de estudiantes, y beneficios de talleres, se incrementó en casi 500% en solo dos años de operación; de quinientos en 1995, hasta la fecha se han beneficiado 3,000 personas entre las que se cuentan alumnos regulares, mineros, pescadores, artesanos y gente de varias comunidades.

Debido a lo limitado de sus recursos, los personeros de URACCAN exploran las posibilidades de cooperación por parte de instituciones de Norte América, Europa y Latino América. A pesar de sus penurias URACCAN también colabora con otras instituciones. En un viaje reciente a Guatemala me enteré que URACCAN acredita carreras brindadas por la Escuela Superior De Educación Integral Rural (ESEDIR) de Guatemala a Indígenas de ese país (El Regional, 8; 1996).

Otras iniciativas de Igual Importancia.

La última modalidad iniciada entre ESEDIR y URACCAN parece ser un modelo que Indígenas de Guatemala están siguiendo. A pesar de ser mayoría en Guatemala los Indígenas de ese país no tienen ni Universidad ni programa post-secundario al cual llamarlo propio.

Aparte de ESEDIR también está CHIPISHAU, un programa de Maestrías para profesionales Indígenas que será brindado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). El Licenciado Moisés Gómez, actualmente participante en el programa del SIFC, es parte del equipo coordinador y nos señala que tal programa puede iniciarse ya el próximo año y que solo hacen falta algunos recursos físicos y humanos para iniciarlo.

Los líderes Indígenas de ese país también participan activamente en conferencias a las reformas educativas, como parte de los cambios que se dan en el país, lo cual se puede transformar en nuevos paradigmas de educación para la población Indígena y ultimadamente persiguen el establecimiento de instituciones o programas Indígenas en todos los niveles. El señor Rubén Ortiz, quien forma parte del grupo de profesionales que está en el programa del SIFC es representante del Consejo de Educación Maya, considera que los cambios en el país son inevitables y que la población Indígena creará sus propias instituciones.

En Perú está la iniciativa por parte del Instituto ¡Monseñor Víctor Alvarez Huamaya! de Ayacucho va a iniciar un programa dirigido a satisfacer una de las tantas demandas educativas de los Indígenas de esa región Peruana. El Agrónomo Javier Jurado se encuentra participando en el programa del SIFC con el objetivo de darle forma a un programa con todo y curriculum para presentárselo a las autoridades del Instituto quienes han acogido tal iniciativa con gran interés y le manifestaron a este autor su compromiso en que tal programa sea una pronta realidad. En Bolívia también se avisa la creación de programas para y por los Indígenas de ese país.

Comentarios Finales

El Programa Internacional del SIFC ha sido una muestra de la solidaridad internacional desde 1982. Tanto directores, coordinadores y estudiantes sabían que junto con las metas y objetivos formales estaban las necesidades reales de la población

Indígena del continente. Si bien hubieron traspiés, errores de forma, choques culturales, estos se fueron enfrentando de manera colectiva y consensual. Hemos caminado diez años y esto aún es muy poco a todo lo que tenemos que construir. El SIFC y las instituciones de las Américas, sin embargo, nos dan muestra que esa socio-construcción está en marcha. Lo que si está claro es que la gran variedad de pueblos Indígenas nos demostró que la riqueza de nuestro programa estaba en la diversidad.

Si bien es cierto el SIFC está ya establecido y constantemente creciendo, aún no es independiente, por supuesto sería lo ideal como lo manifiesta Hampton y Wolfson (Education for Self-Determinación, 1995). Mas aun, Anaquod nos dice que la educación Indígena en Canadá representa la práctica del auto gobierno a la que cada pueblo tiene derecho. El manifiesta también que ningún grupo le puede dar auto-gobierno a otro porque ese derecho es inherente, es histórico (Septiembre 18, 1996).

Aún no se puede predecir cual será el futuro del SIFC en caso de terminar su federación con la Universidad de Regina. En 20 años el SIFC creció de seis a 1500 alumnos. Bastante impresionante en el ambiente Norte Americano pero, ahora veamos los casos de otros países.

En solo seis años el programa LELEPMI-90 de la UPN nos da un número de 1222 maestros registrados. El programa está bajo una universidad estatal pero sus objetivos y curriculum son indicadores del entendimiento sobre la temática Indígena.

No sabemos aún que impacto tendrá la situación de Chiapas (movimiento Zapatista) en éste y otros programa pero, los personeros de LEPEPMI están bastante optimistas de que el conflicto se resolverá y su programa podría beneficiarse de haber una salida pacífica.

El caso de BITI en Belize es también prometedor. BITI es un ejemplo de cooperación intencional. Los Inuit (mal llamados esquimales) a través de UNAAQ son un componente agilizador para BITI. Actualmente, personeros de UNAAQ se encuentran en Belize haciendo consultas para ver las posibilidades de iniciar el funcionamiento de las oficinas de BITI en Noviembre próximo.

La población y los líderes con los que hemos dialogado en el pasado reciente tienen puesta sus esperanzas en que BITI resolverá muchos de sus problemas educativos cuando esté en pleno funcionamiento.

La Liga Maya, mientras tanto, es ya una institución pero no está físicamente instalada donde tanto docentes como beneficiarios esperen que este: en Guatemala. El autor ha presenciado parte del entrenamiento que ellos brindan y la coyuntura actual de Guatemala requiere de instituciones como la Liga Maya para brindar entrenamiento a la población sobre temas relacionadas a la construcción de la paz, una democracia participativa y como resolver conflictos auxiliándose en los valores que ofrece la cultura Maya pero sobre todo como unir a Mayas y no Mayas para crear un nueva sociedad y un ¡nuevo! Guatemalteco.

URACCAN sobrevivirá, dicen los Costeños de Nicaragua, no importa como pero sobrevivirá. Esta institución es un sueño que ellos no dejarán morir y el autor ha sido testigo de como un simple escritorio, un libro, una computadora es recibida con júbilo y espíritu de solidaridad. Al igual que lo que dice Anaquod acerca del SIFC, que es muestra de auto-gobierno, los costeños sostienen que URACCAN es una muestra de poner en marcha su proyecto de autonomía emitida en 1987.

El instituto ¡Monsenor Victor Alvarez Huamaya! de Ayacucho ya trabaja con Indígenas pero un programa especialmente dirigido a ese gran segmento de la población Peruana le dará un lugar a este instituto entre las iniciativas del continente.

Los procesos que vive Guatemala culminarán, eso se espera, en la firma de la paz y los Mayas no van a mantenerse como parte periférica sino inmersos en la creación de la nueva Guatemala. Estamos seguros que no habrá una sólo iniciativa post-secundaria

sino varias. Con casi siete millones de Indígenas, que en 1996 se reconoció su existencia legal, el futuro puede traer varias sorpresas. Lo mismo podríamos decir de Bolivia. A través de los años hemos conocido gente Indígena dinámica de ese país y estamos seguros que allí la educación no se quedará en solo planes biculturales o interculturales sino veremos interesantes procesos de educación Indígena.

Finalmente, les digo que la experiencia del Instituto Indígena, de la Universidad de la Frontera que hoy inaugura infraestructura propia, trasciende fronteras Chilenas. Los Mapuches han demostrado gran espíritu de lucha durante siglos y espero que ellos sean corazón y mente de este Instituto. Se también que para darle forma a un Instituto como éste se ha requerido de la cooperación de Indígenas y de no Indígenas y esto es una gran ventaja. Por supuesto habrán cuestionamientos a esto ultimo pero para eso existe el dialogo y saber escuchar al otro porque como hemos visto en los casos anteriores esa cooperación es clave. El mutuo respeto es un valor de líderes contemporáneos y un gran líder demuestra su liderazgo por lo que hace y construye y no solamente por lo que dice.

## LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS INDÍGENAS

Susana Rochna-Ramírez

### I. Antecedentes Generales.

En el año 1992, el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI) convoca en San José de Costa Rica a una reunión regional para discutir la necesidad de gestar instancias universitarias indígenas en Latinoamérica. Entre los numerosos asistentes a esa reunión, fundamentalmente delegados de diversas organizaciones indígenas de América Central, se encuentran también representantes del Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), primera y única universidad indígena del Canadá. En la agenda de temas analizados en esta reunión, se le concede especial énfasis a la experiencia del SIFC como una expresión concreta de la convocatoria del taller. Al finalizar el evento quedó establecido un compromiso por parte del SIFC de generar un espacio en la región que ponga al alcance de las poblaciones indígenas los beneficios de una educación diseñada por y para indígenas.

Como consecuencia de este compromiso, en el año 1993 el SIFC realiza un diagnóstico en América Central para identificar las instituciones de educación superior susceptibles de vincularse a proyectos universitarios indígenas. El diagnóstico culmina a fines de año con la firma de una Carta de Entendimiento entre el SIFC y la Universidad para la Paz (UPAZ) en Costa Rica, universidad creada por las Naciones Unidas en 1980 para promover la Paz y el desarrollo de los pueblos.

El encuentro entre estas dos instancias se produce en un momento bastante estratégico --recordemos que 1993 fue el Año Internacional de los Pueblos Indígenas según el calendario de las Naciones Unidas-- coyuntura que le confirió especial relevancia al convenio suscrito. Para el SIFC, el Convenio le permitió ampliar su experiencia en Latinoamérica, ya iniciada desde 1983 con la creación de un Instituto de Asuntos Internacionales, y vincularse en forma más directa con los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.

Para la Universidad para la Paz este Convenio le abrió la posibilidad de comprometerse en el tema de los derechos indígenas en un año particularmente significativo para las instituciones de las Naciones Unidas, a la vez que le permitía consolidar una nueva área de especialidad. Con el concurso de estas dos instituciones -únicas en su género- se sentaron las bases para la gestación del Programa Internacional de Estudios Indígenas objeto de esta ponencia.

### II. El Programa Internacional de Estudios Indígenas

El Programa Internacional tuvo su antecedente en un programa implementado por el SIFC desde 1986, el International Indigenous Training Program, en el cual un grupo de estudiantes indígenas de Latinoamérica cursaban dos semestres en Canadá recibiendo un diploma en Administración Indígena. El nuevo Programa, a partir del Convenio entre el SIFC y la UPAZ, tiene una duración de un año dividido en partes iguales en Canadá y en Costa Rica, incorpora nuevos contenidos curriculares y considera además la participación de estudiantes indígenas canadienses en la segunda parte, desarrollada en la UPAZ en Costa Rica. Considerando la experiencia del primer Programa (sólo en el SIFC, Canadá) y del nuevo Programa producto del Convenio, aproximadamente un centenar de estudiantes y por ende, de organizaciones indígenas ó han participado de la experiencia.

### 1. Perfil de los candidatos:

Un aspecto fundamental del Programa Internacional es que trabaja con y para los sectores indígenas organizados. Es decir, los estudiantes que se seleccionan provienen de organizaciones indígenas y deben comprometerse a volver a trabajar al seno de sus organizaciones una vez finalizado el período de su beca. Una vez realizada la selección, el Programa Internacional firma un contrato tripartita entre el estudiante, la organización que lo respalda y la Universidad, para asegurar el compromiso de todas las partes en la formación del candidato y en el posterior retorno de sus conocimientos a la comunidad. Esto permite maximizar los beneficios del Programa y potenciar los recursos invertidos.

Los candidatos que postulan a este Programa deben ser elegibles a programas universitarios, es decir, deben haber completado la educación secundaria. Esto constituye sin duda una limitante, ya que es conocida la baja escolaridad en el mundo indígena. Muchos candidatos excelentes se quedan en el camino por falta de un certificado, una condición impuesta por el carácter universitario del Programa. Una forma de superar esta limitación ha sido la de otorgar becas como alumnos oyentes a algunos candidatos que por mérito merecen estar en el Programa, aunque no reúnan las credenciales ¡formales! del sistema. En los casos en que se ha puesto en práctica esta modalidad, ha resultado todo un éxito y la experiencia de los oyentes ha compensado su falta de escolaridad.

### 2. Principales objetivos del Programa:

Lo anterior refleja un aspecto importante que da cuenta de un objetivo fundamental para ambas instituciones. El Programa Internacional fomenta el fortalecimiento del movimiento indígena a nivel continental, y no la promoción de sujetos individuales. Se trabaja con organizaciones indígenas, más que con sujetos aislados. La capacitación individual es meritoria en sí misma, sin embargo, la escasez de estos espacios obliga a priorizar. Con todas las dificultades que tiene el mundo político indígena (por cierto, no más que el mundo político no-indígena), las organizaciones sociales continúan siendo el medio más legítimo y adecuado para acceder al desarrollo social y político de los pueblos. En ese sentido, el objetivo fundamental de este Programa es fortalecer el trabajo de las organizaciones indígenas a través de una capacitación profesional dirigida especialmente a satisfacer las necesidades planteadas por las bases.

Otros objetivos que se desprenden de lo anteriormente planteado apuntan a un fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes a través de los contenidos curriculares; a la creación de vínculos entre las organizaciones a través de la identificación de los problemas comunes que afectan a los pueblos indígenas en el continente; la difusión y promoción de la problemática indígena en diferentes ámbitos nacionales y/o regionales.

### 3. Descripción del Programa:

Como señalábamos recién, el Programa cuenta con dos partes, una primera de seis meses en el SIFC en Canadá, y una segunda de igual duración en la UPAZ en Costa Rica. Ambas partes están ligadas por el Convenio firmado entre las instituciones, sin embargo son completamente autónomas. Los estudiantes obtienen diplomas independientes en cada segmento, y no necesariamente deben participar en ambas unidades del Programa. De hecho, el Programa en Costa Rica recibe un 70% de alumnos del Programa en

Canadá, e incorpora el 30% restante de un proceso de selección desarrollado en forma independiente.

El Programa imparte en Canadá una formación ligada a la administración indígena, que rescata la experiencia de los indígenas del norte en el tema del autogobierno. En Costa Rica, la formación tiene contenidos más latinoamericanos, fundamentalmente de carácter político y socioeconómico. La aprobación de las materias le confiere a los estudiantes créditos que pueden servirles en otras universidades. Además de los cursos regulares los estudiantes llevan a cabo una serie de actividades que los vinculan a las comunidades indígenas de ambos países. Realizan visitas a las reservas indígenas, participan en talleres dirigidos a la comunidad, realizan viajes por la región y llevan a cabo actividades de difusión hacia la comunidad.

Al finalizar su participación en el Programa, los estudiantes deben realizar en sus comunidades un proyecto de investigación vinculado a los intereses de su organización. Para ello reciben un pequeño estímulo económico del Programa y todo el apoyo metodológico necesario para el diseño y posterior evaluación del mismo. Se identifica un tutor en la organización que se responsabiliza por el desarrollo del proyecto. La entrega del documento final es condición fundamental para recibir los certificados de aprobación del curso.

El énfasis que el Programa Internacional pone en su labor educativa ha limitado en parte el desarrollo de un área de investigación. Esta se realiza fundamentalmente en el transcurso del Programa, por los mismos estudiantes bajo la guía de los instructores. No obstante, el Programa realiza algunas publicaciones anuales con el objeto de difundir su trabajo, fundamentalmente las Memorias producto de los módulos y talleres realizados durante el transcurso del Programa, además de la publicación de los mejores trabajos y tesinas de los estudiantes.

### III. Posibilidades que generan los Programas Indígenas:

Programas de esta naturaleza, y en general, cualquier instancia comprometida con el desarrollo de los pueblos indígenas, permite una serie de posibilidades adicionales más allá de la capacitación e investigación. Haremos un recuento de las que nos parecen más relevantes.

En primer lugar, ofrecen un espacio permanente de encuentro para quienes están comprometidos con las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, investigadores, promotores del desarrollo indígena y, muy en especial, los propios indígenas. A ellos les permite ser protagonistas de su historia. Estas instancias representan una especie de foros permanente de discusión, promoción y denuncia socialmente legitimados. De modo que, la utilización de estos espacios por investigadores indígenas, expertos indígenas en sus propias culturas (shamanes, médicos tradicionales), estudiantes o jóvenes indígenas interesados en la problemática les permiten, en primer lugar, consolidar y acrecentar el acervo de conocimientos indígenas en el seno de los propios pueblos y, en segundo término, legitimar estos conocimientos ante la sociedad nacional.

La reflexión sistemática sobre los problemas que aquejan a las comunidades indígenas (entre otros, pobreza, marginación, amenaza sobre sus recursos y sobre su territorio) efectuadas en conjunto con las propias comunidades, permite perfilar propuestas de desarrollo más sólidas y válidas, que eventualmente pueden alimentar la

política indígena, ya sea a través de informar el quehacer de los dirigentes indígenas o intervenir en las propias acciones de los gobiernos.

Como una ventaja adicional, el proceso de constitución y consolidación de este tipo de instancias va creando un cuerpo de profesionales jóvenes en su mayoría indígenas y no indígenas, comprometidos con la realidad indígena y aceptados por la comunidad en virtud de este compromiso, con profundos conocimientos de la problemática indígena, surgidos ¡desde adentro! y no desde la academia. Se rompe con el arquetipo del profesional dedicado a construir su propia gloria, que tanto detestan los pueblos indígenas, y en su lugar se perfila un nuevo tipo de investigador, capaz de involucrarse, denunciar o promover acciones que contribuyan a solucionar los problemas detectados.

Otra posibilidad que ofrecen estas instancias está estrechamente vinculada con su inserción en espacios que generan opinión de la sociedad nacional. Por su propia naturaleza, este tipo de Programas constituyen un vínculo entre la sociedad indígena y la no-indígena. Este vínculo es un camino de dos sentidos. Como ya lo hemos señalado, por una parte permite consolidar y difundir conocimientos hacia los sectores indígenas y no-indígenas vinculados con el desarrollo indígena, hacia aquellos que ya están sensibilizados con el tema. Sin embargo, en el otro sentido existe la posibilidad de educar y transformar a los amplios sectores de la sociedad nacional que no están vinculados con los pueblos indígenas, y que prácticamente desconocen de su existencia, necesidades y demandas. Hay aquí un trabajo de capacitación que no está siendo lo suficientemente desarrollado. El ser parte del sistema de universidades nacionales, el tener acceso a miles de estudiantes, de toda la gama de profesiones, les permite incidir en la formación de las nuevas generaciones y, por esa vía, a generar cambios en la mentalidad de la sociedad mayoritaria. Romper con los arquetipos peyorativos sobre los indígenas, heredados del colonialismo europeo y contribuir a un reconocimiento por parte de las sociedades nacionales de su verdadera constitución étnica y cultural. Poniéndonos ambiciosos, transformar el falso imaginario social de las naciones latinoamericanas que excluye a los millones de habitantes indígenas de sus territorios.

#### IV. Tendencias actuales en las instancias universitarias indígenas:

Para finalizar, vamos a analizar brevemente las tendencias que se están dando en el proceso de búsqueda de instancias universitarias indígenas.

Partamos por señalar una contradicción básica que subyace a la búsqueda de este tipo de espacios desde el movimiento indígena. Estamos hablando de las propuestas de universidades indígenas impulsadas por los propios sectores indígenas. La contradicción radica en identificar como deseables espacios que han sido históricamente ajenos al quehacer indígena, es más, espacios que han negado sistemáticamente el conocimiento indígena. Se trata de instituciones generadas de una tradición europea e introducidas en el Nuevo Mundo por los colonizadores (españoles, portugueses, ingleses o franceses, según sea el caso). Estos espacios tradicionalmente han impulsado una sola dimensión cognitiva, el surgido de la tradición europea, excluyendo y descalificando toda cosmovisión y forma de conocimiento que no se ajuste a ese modelo.

Sin embargo, en cuanto instituciones que detentan el monopolio en el área de la formación, es decir, en el de la creación de cultura, los pueblos indígenas identifican como importante y necesario su apropiación para poder intervenir en el proceso formativo de sus propias gentes. En otras palabras, interesa poder acceder al conocimiento que ofrecen y al poder que ese conocimiento lleva asociado, sin embargo, interesa también modificar

ese conocimiento de modo que no resulte deculturizante sino que más bien permita crear técnicos y profesionales identificados con la realidad indígena.

Teniendo claro esta contradicción podemos delinear algunas de las tendencias que se perfilan actualmente.

(1) Por parte de los propios indígenas, es posible identificar dos formas fundamentales de asumir este desafío. Por una parte, están quienes deciden optar por generar espacios propios de conocimiento, sin el patrocinio de universidades tradicionales o ¡ blancas!. Esta tendencia generalmente establece sus instituciones en las mismas regiones indígenas, o en ciudades muy cercanas a ellas. Se perfilan como espacios estrechamente ligados a la base, fundamentalmente dedicadas a la capacitación, que imparten carreras funcionales a las necesidades inmediatas de los pueblos indígenas (capacitación técnica en diferentes formas de producción y comercialización de productos, técnicas de salud, capacitación jurídica, derechos indígenas, etc.). Un buen ejemplo lo constituye la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe de Nicaragua, URACCAN, gestada y dirigida por representantes de los seis pueblos que habitan esa zona (miskitos, creoles, sumos, ramas, mestizos y garífunas).

La otra opción que se perfila es la de utilizar espacios dentro de los sistemas universitarios nacionales, transformándolos en espacios válidos a través de una gestión indígena y de la incorporación de formas del saber tradicional. Generalmente este tipo de espacios consideran su vinculación con la institución patrocinante como una etapa intermedia para acceder a la total autonomía. Es el caso del Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), gestada al alero de la Universidad de Regina y en proceso de lograr su total autonomía física y académica.

Ambos constituyen espacios altamente impregnados de identidad étnica y en un acelerado proceso de crecimiento. El SIFC surgió en 1976 con un puñado de alumnos, una sola facultad, la de Estudios Indígenas, en unas oficinas arrendadas. Actualmente cuenta con más de mil trescientos alumnos, cinco facultades y once departamentos, y está iniciando el proceso de construir su propio local en terrenos adyacentes a la Universidad de Regina. Por su parte, URACCAN, gestada a finales de la década de los ochenta como resultado de la Autonomía de la Costa Atlántica nicaragüense, ya cuenta con tres sedes regionales (Puerto Cabezas, Bluefields y Laguna de Perlas), en las que estudian aproximadamente mil ochocientos alumnos en diferentes modalidades (alumnos regulares, presenciales y a distancia, en cursos por Encuentros, etc.).

La filosofía de este tipo de instancias y su fortaleza pueden apreciarse en la siguiente cita, una especie de declaración de principios aplicable a este tipo de iniciativas.

¡Al hablar de una nueva educación es importante subrayar que no se trata en URACCAN de aplicar una metodología elaborada en otro contexto, sino que se trata de recuperar lo propio y reafirmar la identidad para de ahí retomar los avances de otras culturas. Se trata de ir en cada uno de los programas creando lo propio y sobre esa base retomar los avances científico-técnicos externos. Se trata de ir de lo local, lo Comunitario a lo universal y no lo contrario! (Programa de Diplomado en Derecho Indígena, URACCAN, Puerto Cabezas, septiembre de 1995)

(2) En cuanto a los espacios surgidos de iniciativas llevadas a cabo por no-indígenas, la tendencia fundamental es ocupar espacios ya existentes dentro del ámbito de las universidades nacionales, confiriéndoles un estilo más vinculado a la problemática social y política contemporánea de los pueblos indígenas. Es decir, transformarlos de instancias exclusivamente académicas en instancias comprometidas con la realidad que estudian. Es el caso del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, que nos

reúne en este Seminario. O también, aunque sin un espacio físico delimitado, de experiencias como las que está impulsando el Fondo Indígena Interamericano, con sede en Bolivia, de generar Programas de Capacitación para jóvenes profesionales indígenas a nivel regional. Los candidatos son seleccionados y enviados a diferentes instituciones, que estén relacionadas con el tema indígena, a realizar pasantías de seis meses.

Lo valioso de este tipo de estrategia es su voluntad de transformar y ampliar las instituciones universitarias tradicionales, abriéndolas a un nuevo tipo de conocimiento y de relación con la comunidad. De alguna forma se trata de un proceso de transformación social global, en que algunos miembros de la sociedad nacional no-indígena, sensibilizados y comprometidos con el tema indígena los Bartolomé de las Casas de nuestros días ó se apropian de espacios que no han sido proclives al desarrollo indígena y los comienzan a transformar, a ¡ convertir!. Y en ese proceso logran hacer realidad la pretensión de las universidades, según su definición latina, de ser las depositarias de todo el conocimiento de las sociedades y de sus tiempos. Si han de ser verdaderamente las poseedoras de todo el conocimiento, deberán incorporar también el conocimiento y las enseñanzas de los pueblos indígenas.

En estos tiempos de finales de siglo parece muchos hemos coincidido en una misma idea, o quizás viceversa, ésta maduró por sí misma y nos tienta a todos. Contribuir a que los espacios de educación superior implementen una educación más comprehensiva e incluyente, en vez de excluyente, sin prejuicios ni racismos, instancias que reconozcan y validen las especificidades culturales en vez de negarlas. Espacios que fomenten el desarrollo de los pueblos según sus propios preceptos, que creen sociedades compuestas por individuos conscientes de la diversidad cultural de nuestros países y comprometidos con ella. Instancias de las cuales puedan egresar profesionales indígenas identificados con sus pueblos y dispuestos a trabajar en la promoción de sus derechos. Confiamos en que el inicio de siglo nos acompañe en esta empresa.

## CUSO Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Rolando Ramírez

CUSO es una agencia de desarrollo no gubernamental canadiense, que realiza su labor a través de voluntarios, cooperantes, que son profesionales universitarios canadienses que apoyan, contribuyen y al mismo tiempo aprenden al involucrarse en iniciativas de desarrollo.

Ese es su eje central de trabajo. En estos momentos tenemos como doscientos cooperantes en todo el mundo haciendo labores de apoyo al desarrollo.

La presencia nuestra esta en América Latina, el Caribe, África, Asia y el Pacífico Sur.

En relación a CUSO y las poblaciones indígenas, tenemos una experiencia de trabajo en este sentido fundamentalmente en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Chile y San Vicente, en el Caribe.

El trabajo que hemos venido desarrollando con los sectores indígenas ha apuntado, principalmente, a apoyar diagnósticos de impacto que tienen por ejemplo, construcciones de infraestructura en reservaciones indígenas. También ha habido un apoyo a procesos de negociación de territorios, reconocimientos de territorios en distintos países, sea esto desde una perspectiva jurídico, legal o de desarrollo de recursos naturales.

También ha existido apoyo en el área de facilitar el surgimiento de propuestas educacionales con entidades indígenas y el manejo de las mismas por indígenas. Eso es CUSO.

Ahora nos situamos en este quehacer, con este accionar, en el mundo que nos presenta un montón de desafíos. Creo que es posible afirmar que aun reconociendo y valorando los quinientos años de resistencia y lucha que ha habido en todos los países de América Latina, frente al colonialismo, comparativamente esos quinientos años, quizá aquí poco de presumido, dan la impresión de ser como una taza de leche, en comparación a los desafíos que hoy enfrenta la sociedad.

Si hemos visto transformaciones fundamentales de dominación, intercambio, cruce de culturas, desaparición de fronteras, en estos quinientos años, lo que hoy estamos viviendo es mucho más profundo. Sólo en los últimos veinte años hemos visto las transformaciones por ejemplo, en el campo económico, que se han llamado globalización, ajuste estructural, pero de alguna forma esos cambios, en este campo están alterando fundamentalmente las raíces de nuestra identidad, de lo que somos y vamos a ser.

Eso también pasa en el campo de las comunicaciones. La explotación de los recursos naturales y la producción alimentaria. Cómo han cambiado los patrones. Hay países enteros que hasta hace veinte años producían café y su economía se basaba en eso. Hoy día es el turismo y no existe café. Y podemos nombrar varios países que están pasando por esa profunda transformación, inclusive en su rol en el contexto global de la economía y en su rol frente a otros países.

Esto también sucede en el campo cultural, donde casi ya no existen fronteras. Por lo tanto, ha habido un cambio de identidad. Pretender que hay identidades que se han mantenido incólume es, creo yo, una ceguera frente a una realidad que es muy presente.

Hay un hecho que creo que es importante de rescatar. En el caso particular de América Latina, es importante reflexionar sobre el impacto que en nuestros países han tenido las dictaduras. Pensar que hubo veinte años de dictadura o treinta años de guerra civil en Guatemala, dictaduras en Argentina, que han sido un continuo, sin afectar la psicología de la gente, creo que es un error. Ciertamente, esos años nos han cambiado nuestra mentalidad. Los cambios se han producido y los estamos viviendo.

Eso es el desafío al que nos enfrentamos hoy en día y frente al cual hay que levantar y proponer alternativas y no sólo subsistentes, porque fundamentalmente en el pasado hemos estado enfrascados en subsistencias.

¿Cuáles son las respuestas? Haciendo eco de este contexto y realidad CUSO realizó dos seminarios el año 1986 a indígenas, con la participación de cuarenta dirigentes de toda América. Y sobre la base de poder determinar cuales son los desafíos más importantes de los pueblos indígenas en los próximos diez años.

Lo que surgió en este diálogo en primer lugar fue el aseguramiento y reforzamiento de las bases territoriales indígenas. Lo que es la unidad territorial indígena sigue siendo como el centro de poder. Mantener y desarrollar la economía, cultura e identidad y todo lo que viene con ello. Sin una base territorial reconocida, apoyada, respetada, es muy difícil poder hablar de mantención de identidad, educación y cultura.

En segundo lugar se planteó como complemento de esto la necesidad de autogobernabilidad. Es decir, qué capacidad hay para poder aprovechar algunos espacios y plantear respuestas propias frente a las necesidades propias que tienen las poblaciones indígenas. Entonces se hablaba de crear reservas o resguardos indígenas. Cómo desarrollar esta capacidad de autogobernabilidad frente al contexto ya descrito.

En tercer lugar aparece la necesidad vital de poder desarrollar esta vinculación entre lo local y lo global. En muchas organizaciones se piensa que el análisis comienza y termina con ellos mismos. Si creemos que hay globalización y modernidad yo creo que muchas de las decisiones importantes de hoy no las estamos tomando nosotros. Es importante asumir esa vinculación local.

Como cuarto elemento aparece en esta propuesta la mantención, creación y/o fortalecimiento de alternativas en el campo de la educación e investigación, como elementos fundamentales para poder negociar.

Un caso de esto ocurrió en Bolivia, cuando se estaba negociando el traspaso de un Parque Nacional a una comunidad indígena para su control y desarrollo, pero toda la información la tenía el estado. La comunidad no tenía ningún nivel de información, en términos de saber qué recursos existen, cuánto recurso humano se necesita, cómo protegerlo, etc.

Aunque si lo conocían, el manejo y gestión de ese parque realmente implicaba todo un quehacer informativo investigativo que ciertamente el estado no había compartido con la comunidad.

Creo que estas brechas de las cuales hemos hablado no han disminuido, por el contrario, siguen incrementándose. El punto es cómo, con estas reflexiones y alternativas que los mismos pueblos indígenas están planteando podemos hacerle frente a este contexto. Debe surgir una nueva ética del desarrollo, de una nueva hermandad, una nueva ética de la sociedad, una nueva moral, una nueva forma de relacionar y mantener diversidad sin homogeneizar, sin que seamos todos iguales y creo que en ese sentido sí hay espacios, si hay alternativas a nivel universitario, académico, de las mismas organizaciones indígenas que se están replanteando su propia relación con la sociedad no indígena.

Estamos pasando al desarrollo de políticas conjuntas que en definitiva implica que este es un mundo de todos y de alguna forma hay que protegerlo. Creo que somos responsables tanto de los aciertos como de los desaciertos que han ocurrido y debemos reponsabilizarnos en forma conjunta de ello.

Creo que la sociedad civil debe asumir su propio desarrollo, su propio perfil frente a estos desafíos que se nos plantean.

## EL INSTITUTO DE ESTUDIOS INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Hugo Carrasco M.

### Antecedentes y Origen.

El Instituto de Estudios Indígenas fue creado mediante Decreto Universitario N° 057, marzo 01 de 1994, sobre la base de un proyecto elaborado en forma conjunta por la Comisión Chilena de derechos Humanos y la Universidad de La Frontera, luego que éste fue reconocido y aprobado por el Consejo Académico y la Junta Directiva de la Universidad, en reuniones sucesivas de septiembre 16 de 1993 y enero 17 de 1994.

Como se indica en el mismo decreto, el Instituto es heredero del Centro de Estudios de la Araucanía, creado en 1986 de acuerdo a un proceso semejante en que el Consejo Académico y la Junta Directiva aprobaron un proyecto similar al del Instituto, presentado por un académico de la Universidad. Esta unidad agrupó a un núcleo de investigadores, coordinó actividades, creó un Centro de Documentación especializado en sociedad y cultura mapuche, publicó una Bibliografía General y otros documentos y, en general, fomentó un espíritu de toma de conciencia y compromiso con el pueblo mapuche y la problemática indígena e intercultural que, en gran medida, genera la aprobación de la sociedad y cultura mapuche como una de las tres líneas académicas de desarrollo prioritario de la Universidad en 1987. Por su parte, el principal antecedente al interior de la Comisión Chilena de Derechos Humanos es la existencia del Programa de Pueblos Indígenas creado en 1986.

¿Cuál es el contexto de estas fechas, 1986 y 1994, que explica la creación de las instancias de apertura al mundo indígenas en Universidad y a su vez las diferencias entre sí? Desde fines de la década del 70, se desarrolla en la Universidad una importante actividad de investigación, concentrada sobre todo en el Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación y otros ámbitos de la Facultad de Educación y Humanidades, en una Universidad que entonces desconoce el tema indígena y en el marco de una sociedad que también lo ignora, lo discrimina a priori y lo condena al silencio y la sumisión, con la excepción de instituciones como la Iglesia Católica, algunos artistas y escritores, sectores de universidades locales y algunas entidades no gubernamentales creadas en las últimas dos décadas. En este ámbito de ignorancia, buenas intenciones y actividades dispersas, el Centro de Estudio de la Araucanía introduce la cultura indígena en la discusión universitaria, abre las puertas de la Universidad a los propios mapuches y, en cuanto instancia académica, ofrecen marcos de comprensión intercultural amplios y flexibles y datos de investigación orientados a la toma de conciencia del tema mapuche en la sociedad regional y nacional.

Hacia 1994, las cosas han cambiado bastante en la Universidad y en el resto de la sociedad. El gobierno democrático ha asumido la temática indígena como política de Estado al promulgar la Ley Indígena 19.253, y crear la CONADI. Las organizaciones e instituciones no gubernamentales mapuches en particular e indígenas en general se han desarrollado y fortalecido. Las comunidades mapuches han cobrado presencia en el ambiente regional y nacional. Hay variadas posibilidades de apoyo y en la universidad las investigaciones sobre temática mapuche se han extendido en diversas áreas disciplinarias e interdisciplinarias. En el país se ha empezado a generalizar una información más exacta sobre los diversos pueblos indígenas, aunque subsisten relaciones de dominación y discriminación, tal vez más ocultas y sofisticadas, pero siempre despiadadas e injustas.

En estas circunstancias, el Instituto se define como un espacio interdisciplinario e interétnico, preocupado por el conjunto de los pueblos indígenas y por asumir las principales áreas de su problemática, desde una perspectiva intercultural, intentando relacionar Universidad, pueblos indígenas y comunidad nacional. Asimismo, entre sus principales objetivos se impuso los de:

- a) Promover la investigación, docencia y extensión sobre el pasado, presente y futuro de los pueblos indígenas de Chile.
- b) Contribuir a su mayor conocimiento y valoración a través de la acción de sus miembros, e indirecta a través del quehacer de los profesionales que contribuye a formar y a definir el papel de los pueblos indígenas en el desarrollo de la nación chilena, y
- c) Aportar elementos para ayudar a las personas mapuches a superar los graves problemas que los afectan, sobre todo los de pobreza y marginalidad, a reconocer sus derechos y estimular su participación en la vida nacional con el debido respeto a su identidad propia.

Los comienzos:

En sus comienzos, al mando de su Director Organizador, el Instituto empezó a trabajar en el pequeño local que poseía el Centro de Estudios de la Araucanía, con el Centro de Documentación legado por éste y el equipo técnico que laboraba en él: Bibliotecaria, programadora y colaboradora docente, apoyado económicamente por la Fundación FORD, el Ministerio de Educación y la Embajada de Canadá, y contando con un reducido equipo de cuatro investigadores: tres provenientes del mundo externo a través de un concurso público, y uno del mundo académico de la Universidad de La Frontera, además Director.

A pesar de estas limitaciones, durante su primer año el Instituto realizó variadas actividades de investigación, docencia y extensión. En investigación, partiendo de los criterios de rigurosidad teórico-metodológica y aplicabilidad de los resultados, el Instituto desarrolló estudios en los ámbitos de:

- a) la recuperación cultural y sus relaciones necesarias con la educación intercultural bilingüe (desarrollo del lenguaje, planificación lingüística, pensamiento mítico); b) historia, legislación y territorio (tierras indígenas de la Araucanía, territorio e identidad en los lafkenches) y c) desarrollo indígena, orientado al conocimiento de los sistemas pecuarios.

En docencia, se ofrecieron cursos sistemáticos sobre: Derechos y pueblos indígenas en Chile, Movimientos sociales y cultura, y un curso colegiado sobre sociedad mapuche y relaciones interétnicas en Chile.

Junto con esto, se inició la revista PENTUKUN; se realizó un seminario sobre ¡Tierra, territorio y desarrollo indígena!, cuyos principales trabajos se seleccionaron para una publicación ad hoc; se inició el ciclo ¡Encuentros 1 de extensión; se ofreció un curso sobre derecho para profesionales y dirigentes mapuches en colaboración con la Universidad Católica de Temuco y se culminó el año con un curso de capacitación de líderes indígenas. Igualmente, se inician diversas series de publicaciones y el Centro de Documentación amplió el rango temático de sus materiales desde el ámbito de la cultura mapuche al de los otros pueblos indígenas del país y, en forma inicial, de fuera del país.

Situación Actual.

En la actualidad, cumplidos sus dos años de vida y acercándose al tercero, el Instituto muestra algunos cambios, una profundización en muchos aspectos de las líneas iniciadas en abril de 1994 y también algunas limitaciones.

#### Objetivos.

En cuanto a sus objetivos centrales, éstos no han cambiado y por el contrario gradualmente empiezan a cumplirse en mayor medida, empezando a observarse con mayor claridad los avances más significativos (como la ampliación de ámbitos de investigación y de servicios, profundización en las relaciones con la CONADI y con diversas organizaciones e instituciones indígenas, el mayor acceso a fuentes de apoyo académico y financiero, la experimentación de mejores formas de trabajo directo con la población indígena, en particular mapuche, etc.) y también las mayores limitaciones (como la insuficiencia de recursos humanos y económicos para llenar las demandas hechas y las propuestas de trabajo y expectativas de grupos determinados, la dificultad de coordinar más actividades al interior de la Universidad, tanto con estudiantes indígenas como con algunas instancias académicas, la casi imposibilidad de trabajar directamente con grupos indígenas que no sean mapuches, por problemas de distancia física y medios humanos y económicos, pero también por la inexistencia de formas adecuadas de coordinación y apoyo recíproco entre las instituciones de apoyo al mundo indígena en el país).

#### Organización.

Después de la evaluación del segundo año de trabajo y teniendo en cuenta el fuerte crecimiento del equipo de investigadores, como consecuencia natural de la ampliación de los núcleos de investigación iniciales, se acordó modificar la estructura organizativa del Instituto creando diversas instancias para apoyar la labor del Director, sin perder el carácter fundamentalmente democrático y participativo de la toma de decisiones, pero intentando darle mayor organicidad y eficiencia en las actuales circunstancias.

#### Observaciones Finales.

Esta breve síntesis permite formarse una impresión global del proyecto del Instituto, de sus comienzos, su desarrollo inicial y algunas de sus dificultades y proyecciones.

Detallar más significarla dar cuenta de los resultados alcanzados por las diversos áreas (Cultura, Educación, Historia, Derecho, Desarrollo), del Centro de Documentación y de las actividades desarrolladas en investigación, publicaciones, docencia, extensión y servicios.

Las presentes líneas sitúan el Instituto en su momento actual, su futuro es todavía una utopía que se construye con fe, tenacidad y esperanza en un porvenir más justo e igualitario.

## EL INSTITUTO DE ESTUDIOS INDIGENAS COMO ESPACIO INTERCULTURAL

Eliseo Cañulef

Un espacio interdisciplinario que promueva el desarrollo de la investigación, docencia y extensión, sobre el pasado, presente y futuro de los pueblos indígenas de Chile; que contribuya a un mayor conocimiento y valoración de los pueblos indígenas y de su rol en el desarrollo de la nación chilena; que aporte elementos que contribuyan a superar problemas que les afectan, en especial la marginalidad y la pobreza, a reconocer sus derechos y a estimular su participación activa en la vida nacional, CON EL DEBIDO RESPETO A SU PROPIA IDENTIDAD. Tal es la naturaleza y las funciones del Instituto, según el decreto que lo crea.

Ambiciosa es la misión que se desprende de lo dicho, pero más que eso, difícil misión que un ente universitario se ha echado sobre los hombros. Las tareas de investigación, extensión y docencia son relativamente simples cuando el objeto de estudio, difusión y enseñanza es una entidad que no exige respeto a su identidad. En tal circunstancia el investigador indaga, contrasta hipótesis y obtiene resultados que luego difunde y enseña. Para ello aplica su forma de hacer las cosas, interviene el objeto de estudio, aplica su método y dice lo que cree que debe decir. El conocimiento obtenido de esa manera tendrá o no utilidad para entidades independientes del objeto de estudio, será o no aplicable a situaciones también ajenas y esto en nada afectará al objeto de estudio.

Por el contrario, cuando se investigan entidades que merecen el debido respeto a su propia identidad, como es el caso de los pueblos indígenas, las cosas son distintas. Ya no da lo mismo qué investigar, cómo y para qué hacerlo. Ni siquiera basta con tener los buenos propósitos de contribuir a un conocimiento cuyo fin sea el desarrollo de un pueblo determinado. Esas intenciones pueden ser todo lo buenas que se quiera, pero serán buenas de acuerdo al sistema de creencias de la entidad que investiga. El punto de quiebre puede estar en que el concepto de desarrollo que dicha entidad utilice como parámetro o meta deseable, puede no sólo no corresponder al concepto de desarrollo del pueblo concernido, sino que puede resultar abiertamente contradictorio con él. Si así fuera, la investigación resultaría en una intervención desafortunada, en una falta de respeto a la identidad propia. Porque el debido respeto a la identidad propia supone el reconocimiento del otro como legítimo otro, es decir, no se puede partir exigiéndole que se parezca a uno para reconocerlo, no se puede partir diciéndole a un pueblo que está en la miseria sin decirle al mismo tiempo que lo está porque no sabe cómo salir de ella. Eso es lisa y llanamente la negación del otro como legítimo otro, una práctica autoritaria que ha demostrado su completa ineficiencia cuando de pueblos indígenas se trata. Entonces, para realizar una investigación que resulte de acuerdo a buenos propósitos, éstos han de ser buenos desde el punto de vista del pueblo indígena al que interesa servir. Ello nos debería remitir a tener que conversar con ese pueblo primero para determinar después lo que vamos a investigar. Todo lo hasta aquí dicho tiene implicancias diversas y pone en tensión aspectos poco discutidos por la investigación universitaria tradicional. Por ejemplo, ¿Es legítimo que investiguemos?, ¿nuestros resultados pueden ser o no útiles al pueblo indígena concernido?, ¿nuestro modo de investigar transgrede o no las normas internas del pueblo objeto de nuestra indagación?, ¿el denominado conocimiento científico es el único modo legítimo de conocer?. Son algunas de las preguntas que debemos hacernos en relación a los pueblos, pero también hay algunas que debemos hacernos con respecto a la entidad de la que forma parte el Instituto, la Universidad. Por ejemplo, ¿es legítimo que el instituto se proponga integrar el modo de conocer indígena al quehacer universitario?, ¿existen al interior de la Universidad las condiciones para una innovación

tan radical?, ¿resulta el modo de conocer indígena útil y coherente con las expectativas universitarias?.

Son algunas de las interrogantes no del todo resueltas que pone en tensión el quehacer del Instituto desde el momento mismo de su creación. Para intentar resolverlas el Instituto ha contado con la intuición, el sentido común y la sensibilidad de quien lo dirige y de quienes colaboramos con él. Cuando es posible también ha preguntado a personas indígenas de cierta relevancia y que se supone pueden expresar las aspiraciones de su pueblo.

Como espacio que intenta ser intercultural está sometido a las exigencias de la interculturalidad, vale decir, al diálogo, la negociación permanente, y la reflexión cotidiana sobre su propio hacer, todo ello en el marco de la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Un proceso extremadamente difícil que exige ceder espacios al otro que antes hacíamos considerado legítimamente nuestros.

Pero las tensiones no se agotan allí, porque al Instituto se le hacen todo tipo de exigencias, algunas legítimas, otras no tanto. Hay quienes desean que fuera un espacio netamente indígena, dirigido por un indígena; hay quienes exigen que su composición no sea intercultural sino interpartidaria, donde, por supuesto, el propio partido tenga la oportunidad de mayor figuración; no faltan los que descalifican abiertamente su quehacer y hasta su existencia misma.

Aunque injustamente el Instituto no está ajena a la legítima desconfianza de sectores indígenas que han visto o vivido el modo poco feliz de la investigación universitaria tradicional o han sido víctimas de algunos filibusteros del conocimiento indígena que sin el más mínimo respeto lo han extraído y comercializado, se han hecho famosos y hasta enriquecido. Para los sabios indígenas sólo ha quedado el infamante mote de informantes nativos y para el pueblo indígena nada.

Es con todo esto y mucho más con lo que el Instituto debe convivir cotidianamente e intentar cumplir con sus objetivos y creer. Y como ya fue expuesto por Hugo, no cabe duda que ha crecido y todo indica que seguirá creciendo. Pero para llegar a ser un espacio, intercultural verdadero, y que además logre los fines para lo que fue creado, debe incrementar aun más sus mecanismos de diálogo interétnico, su sensibilidad, su hasta ahora certeras intuiciones y el incuestionable sentido democrático que su Director se esfuerza cada día por imprimirle a su quehacer.

Porque este espacio puede estar llamado a cumplir otros dos objetivos no declarados en su acta de creación. Primero, servir de ejemplo para que otros centros universitarios se interesen en servir genuinamente a la formación de capacidades indígenas comprometidas con el desarrollo y auténtica de su pueblo. Segundo, puede estar llamado a servir de acicate para que los propios pueblos indígenas se interesen en la creación de sus propios espacios de investigación, docencia y extensión de su conocimiento.

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE LA TIERRA DEL PUEBLO  
ORIGINARIO MAPUCHE EN LA REGIÓN DEL COMAHUE (ARGENTINA)

## 1.- Antecedentes del Proyecto

El Proyecto Especial de Investigación y Extensión "DEFENSA Y REIVINDICACION DE TIERRAS INDIGENAS", iniciado en marzo de 1994, tiene como antecedente el Convenio-marco UNC-APDH firmado en agosto de 1991 entre la Universidad Nacional del Comahue y la Asamblea por los Derechos Humanos de Neuquén, referido a la defensa de los derechos integrales de los Pueblos Originarios, y orientado a concertar acciones de investigación, docencia, asesoramiento y promoción de las Comunidades Mapuche de la región del Comahue.

El mencionado Convenio tiene por propósito brindar un marco para la realización - con carácter de reparación histórica- de distintas actividades dirigidas a conocer, difundir y enfrentar algunas de las consecuencias aún vigentes de la llamada ¡Conquista del Desierto!. La problemática de fondo es, desde entonces, la relación asimétrica entre el Pueblo Mapuche y los distintos niveles de la sociedad global. Esta asimetría se evidencia, fundamentalmente, en el despojo territorial, la precariedad jurídica de sus derechos de ocupación y usufructo de las tierras "concedidas", así como en una presión generalizada hacia la integración, que conlleva el progresivo abandono de sus pautas culturales y organizativas comunitarias, como el alto precio de su supervivencia física.

En el Convenio-marco ya se definen las principales características en cuanto a funcionamiento, que se mantendrán en el desarrollo del Proyecto Especial. Ellas son: 1º) análisis conjunto para la definición y coordinación de tareas a partir de un equipo conformado por integrantes pertenecientes a la UNC, a la APDH y a las Organizaciones Mapuche; 2º) combinación de investigación y docencia universitaria, con acciones, intervenciones y difusión en el campo extra-universitario.

## II.- Síntesis, Objetivos y Plan de Actividades del Proyecto Especial

El Proyecto Especial tuvo por finalidad abordar los problemas relacionados con la Tierra Indígena, los cuales abarcan distintos aspectos interrelacionados. De este modo, introducirse en la reivindicación medular del Pueblo Mapuche, implicó la necesidad de profundizar en el mecanismo por el cual la negación de ese derecho fundamental impide el ejercicio de otros que hacen a su supervivencia como pueblo: derecho al desenvolvimiento de las propias pautas culturales, lengua, religión, organización social, y sobre todo, derecho al desarrollo económico que posibilite condiciones de vida digna. Según sus propias consignas, la libre y auto determinación.

De esta compleja gama, he aquí los problemas relevados para su tratamiento preferencial: a) falta de títulos y obstáculos para la representación legal de las Comunidades; b) falta de mensuras de las "reservas", objeciones a algunas de las realizadas, por no coincidir con la superficie ocupada históricamente por las Comunidades; c) intrusiones y usurpaciones en esas tierras; d) abusos relacionados con la explotación privada de recursos naturales; con obras públicas o con proyectos de desarrollo impulsados por entes estatales; e) impacto ambiental negativo por emprendimientos no consensuados; f) déficit en la cantidad y calidad de las tierras asignadas, que impide un desarrollo sustentable, necesidad de ampliación de superficie, de apoyo crediticio o asistencia técnica.

Los objetivos propuestos por el Proyecto Especial fueron:

- la conformación de un servicio de asistencia técnica y jurídica (asesoría y patrocinio legal), para actuar en situaciones en que se vean afectados los derechos de las Comunidades o grupos indígenas de Neuquén y Río Negro, a la posesión, uso y goce de las tierras que ocupan o tradicionalmente utilizan, así como al acceso a la propiedad de las mismas;
- los estudios y verificaciones técnicas necesarias para fundar tal asistencia y el planteo de las legítimas reivindicaciones de los pueblos originarios;
- la formulación y difusión de propuestas legales y políticas, orientadas a reclamar el cumplimiento concreto de normas vigentes en el plano nacional e internacional, así como el cese de prácticas abusivas, en flagrante trasgresión a normas constitucionales;
- la sensibilización y formación de docentes, profesionales y estudiantes para el tratamiento de la problemática que condiciona la vida de los pueblos originarios de la región del Comahue, y su difusión ante la opinión pública;
- la elaboración de un informe final analítico y prospectivo, que establezca las posibles aplicaciones en el ámbito institucional, administrativo y jurídico de los avances obtenidos en el tratamiento de los casos encarados;
- la búsqueda de una red institucional que posibilite la continuidad del servicio, más allá del plazo de finalización del Proyecto.

En cuanto a las interrelaciones operativas describimos la modalidad de funcionamiento adoptada. Paralelamente al desarrollo de las actividades e investigaciones pre-establecidas para las diferentes áreas del Proyecto, en cada oportunidad se fueron definiendo, en conjunto con los representantes indígenas y de acuerdo con sus propias prioridades, las intervenciones a encarar por parte del equipo jurídico. En las opciones se tuvo en cuenta la conveniencia de dedicar los mayores esfuerzos a la resolución de "casos piloto", cuyos logros pudieran aplicarse a otros casos similares. Esta voluntad de dar respuesta a requerimientos puntuales de una problemática que irrumpía desde la realidad, aseguró una fecunda retroalimentación, por una parte entre las reclamaciones y denuncias formuladas por las organizaciones indígenas y las tareas de los diferentes equipos del Proyecto; por otra parte, entre esos mismos equipos interdisciplinarios. En efecto, la atención de los conflictos emergentes requería simultáneamente del estudio (teórico y/o de campo) de cuestiones legales, antecedentes históricos, estado de mensuras y límites, impacto social, económico y/o ambiental, etc. Asimismo, las tareas de investigación tendientes a conformar una base de datos con información general de cada Comunidad, o el relevamiento de conflictos o problemas "históricos", permitieron contar con un panorama global y antecedentes sobre los cuales basar acciones concretas posteriores.

Las pautas metodológicas remiten al campo de la investigación-acción. Esto exigió de los miembros de los diferentes equipos una conducta creativa y participativa. Se procuró incorporar a la tarea académica y jurídica la óptica de los participantes indígenas; construir un lenguaje que facilitara la socialización del análisis y las evaluaciones; definir categorías y conceptos operativos a partir de requerimientos de nuevos marcos teóricos, dinámica de la realidad y praxis; prescindir de las "áreas reservadas" a tal o cual especialista y rechazar compartimentos estancos. La consigna genérica de ¡ conocer para actuar y conocer en el actuar! y la de explorar caminos alternativos sin prejuicios ni autocensura. En suma, una metodología de investigación-acción participante. El concepto tradicional de la extensión universitaria fue revisado en sus prácticas paternalistas y asistencialistas, propugnándose el observar, reflexionar, actuar y evaluarían común, pero tratando los agentes externos de expresar su solidaridad activa en las situaciones concretas, sin interferir en las tendencias internas del movimiento indígena.

Debido a la complejidad y amplitud del tema objeto del Proyecto Especial, se constituyeron equipos interdisciplinarios de abogados, antropólogos, historiadores,

ingenieros agrónomos y geógrafa de la UNC, a los que se sumaron un agrimensor, técnicos y varios voluntarios de la APDH. La Confederación Indígena Neuquina (C.I.N.) aportó interlocutores, que participaron del planteo de los problemas generales, así como del análisis, planificación, ejecución y evaluación de las acciones, lo que constituye una de las características singulares de este Proyecto. En el caso de Río Negro, la participación del Consejo Asesor Indígena (CAI) fue menos decisiva, en razón de sus prioridades actuales y de dificultades operativas respecto del lugar de residencia y trabajo de ese organismo y de los equipos de la UNC.

Las tareas fueron distribuidas de la siguiente forma:

Área I: integrada por varios equipos de trabajo, a cargo respectivamente del estudio de los antecedentes históricos en diversos Registros; la confección de una base general de datos de las Comunidades Mapuche de Neuquén; un catastro de tierras indígenas, con verificación de mensuras; estudios agro económicos; descripción histórica de la población indígena y las formas de asentamiento.

Área II: a cargo del equipo jurídico para resolver estudios y consultas legales básicas; asesoramiento para negociaciones y formulación de convenios; recursos administrativos y acciones judiciales; elaboración de estudios sobre aspectos jurídico-conceptuales de la problemática encarada; formulación de propuestas legislativas.

Área III: a cargo de la investigación y sistematización general de datos e informes producidos; relevamiento bibliográfico; registro de entrevistas y conferencias-debate atinentes a la temática; confección de fichas de contenido; compilación y clasificación de documentación; y publicaciones.

### III.- Problemática, Método y Direccionalidad del Proyecto

Del conjunto de aspectos que se imbrican en la consideración de la problemática indígena regional, este Proyecto se orientó a privilegiar uno de ellos: el que concierne a la cuestión de la tierra. Su "defensa y reivindicación" implicó de entrada un asunto más de fondo no previsto al inicio en toda su dimensión: en definitiva, ¿qué es hoy la tierra indígena?. Interrogante que no puede ser respondido en términos topográficos, o meramente históricos o económicos.

A partir de los requerimientos concretos formulados por las Comunidades indígenas, se abordó el estudio jurídico-político de la situación de las tierras y se encararon acciones legales en los casos de intrusión, usurpación, delimitación, desamparo jurídico, etc.- Modos de intervención e investigación que multiplicaron la visión inicial, la que es contenida luego dentro de marcos más amplios, pero cuyo punto de partida estratégico sigue siendo el mismo: no hacerse cargo de las políticas indigenistas llevadas a cabo por el Estado y sus instituciones, sino acompañar el movimiento reivindicatorio por los derechos fundamentales de los pueblos originarios, como así también aportar a la comprensión del tema de las tierras indígenas, y su relación con el problema de la distribución y la propiedad de la tierra en general.

A medida que nuestros equipos de trabajo fueron orientando su labor articulándose desde distintas perspectivas disciplinarias con las estrategias de las organizaciones indígenas regionales, previstas en el Convenio Marco APDH - UNC, la Confederación Indígena Neuquina y el Consejo Asesor Indígena, se fue avizorando un campo problemático de mayor alcance implicado en el interrogante esbozado anteriormente. Se presentaba a cada paso un conjunto de relaciones sociales complejas en las que se cruzan distintos agentes y actores sociales, incluso con diferencias internas. Por más que la práctica de la investigación se concentrara en aspectos muy particulares, los que requerían rápidas respuestas dirigidas a apoyar los reclamos, el conjunto del Proyecto discutió y reflexionó acerca del interrogante implícito en el objetivo de la ¡ defensa y

reivindicación de tierras indígenas!. La urgencia de respuesta en asuntos puntuales aceleró los ritmos del análisis, la investigación y las acciones y propuestas de intervención.

El objetivo de "Defensa y reivindicación de tierras indígenas" hubo de recomponer sus sentidos iniciales, para articularse a una problemática significada por las estrategias político-identitarias con que los Mapuche, a través de sus distintas organizaciones representativas, daban sentido a cada una de las tareas y estudios que le solicitaban al Proyecto. Concebir entonces las relaciones entre los actores involucrados y la negación de sus derechos fundamentales como pueblo, implicó reconstruir y criticar las políticas indigenistas que conformaron y coadyuvaron a la constitución del Estado y la Nación argentinos. Es evidente que desde estos ámbitos oficiales, el tema de la tierra indígena es un problema que, bien o mal, puede ser encarado. Se rechaza en cambio, sin el menor análisis, la posibilidad de un "territorio", concepto que coloca la cuestión indígena sobre un campo más amplio de articulación social, en el que se encuentran el Estado y sus instituciones, los actores y agentes involucrados, y también la sociedad civil. Los planteos territoriales y la afirmación de los pueblos originarios de sus derechos fundamentales - derecho a la identidad, a la disposición y el control de los recursos naturales, a la autonomía dentro del territorio, a la autodeterminación como pueblo originario, etc.-, obligan a reubicar los sentidos sociales, políticos e ideológicos (obviamente los culturales y económicos) de la lucha por la "defensa y reivindicación de la tierra indígena". Y aquí entra en juego la trilogía conceptual incescindible: Pueblo-nación, Territorio y Autonomía.

Se engloban en la cuestión territorial indígena problemas particulares como resultado de las políticas de dominación sobre los pueblos originarios de parte de los Estados, que con la complicidad de diversos agentes, después de la conquista genocida continuaron por otros medios el despojo, fragmentación y subordinación de la población aborígen. Ya sea por su explotación económica, arrinconamiento espacial, prisiones, traslados, aculturación, epidemias, y desmembramientos comunitarios, supracomunitarios, familiares, o por vía de asimilación mediante políticas e integracionistas e y o proteccionistas, la guerra fue continuada por otros medios: las políticas indigenistas dirigidas hacia los "aborígenes".

Consideramos como problemas particulares los que se derivan de la política de otorgamiento de reservas, reducciones, misiones, aldeas escolares, permisos precarios en tierras fiscales y Parques Nacionales, que ocasionaron una permanente relación conflictiva con agentes o con el Estado en relación a la delimitación concreta de las tierras "concedidas", lindes con vecinos, mensuras, tierras para las veranadas, derechos de pastaje y de paso, impacto ambiental, personería jurídica para el acceso a los títulos, reagrupación de familias en comunidades, desplazamientos y relocalizaciones, usurpaciones, intrusiones, saqueo de los recursos naturales, etc.- A esto se agregan las cuestiones de sobrevivencia, estancamiento social y migración compulsiva, a que se ven obligados los Mapuche por los ínfimos ingresos económicos provenientes del arrinconamiento en tierras por lo general improductivas, las llamadas ventajas "integradoras" a la sociedad nacional, la aculturación compulsiva y sistemática de las nuevas generaciones (escuela pública y servicio militar), la influencia de iglesias y sectas religiosas, el no reconocimiento en fin de su adscripción étnica. Todo ello, junto a muchos otros rasgos comunes también a sectores subalternos y marginados, principalmente el campesino, como por ejemplo el éxodo rural-urbano en búsqueda de trabajo; todos aspectos que intervienen en la consideración de la problemática en particular de las tierras indígenas.

Pero también se plantean situaciones de mayor generalidad, en tanto las distintas formas de otorgar posesión de la tierra a los indígenas ocultan un problema de fondo: la

encrucijada histórica en que un estado nacional se apodera por medios violentos de un espacio lleno, el cual es desalojado compulsivamente, y sobre el cual asienta un modo de vida diferente, dominante, excluyente y segregador, legitimado a su vez en diversos modos (aún presentes) de la hegemonía sociocéntrica, etnocéntrica, nacionalista, y racista. Este proceso ha sobredeterminado, como discriminación cultural, la dominación social y económica con la cual se integró, explotó o exterminó, según los casos, a las poblaciones originarias de nuestro territorio. La cuestión de la cual derivan los problemas particulares enumerados en los párrafos anteriores, resulta ser fruto de este pecado original el apoderamiento y ocupación del espacio territorial de esos pueblos, su expulsión y arrinconamiento.

En este sentido la cuestión central no es sólo el abordaje de aquellos problemas particulares, sino, de acuerdo a las propias normas democráticas hoy aceptadas mundialmente, la devolución a los pueblos originarios de espacios territoriales acordes con las necesidades y el desarrollo de su gente, su modo de vida, y sus aspiraciones como pueblo, revirtiendo, al menos en parte, el despojo perpetrado desde la Conquista por el Estado Argentino. El Pueblo Mapuche manifiesta hoy a través de la Confederación Indígena Neuquina y otras organizaciones indígenas, la voluntad y la capacidad de autonomía y libredeterminación, condición políticamente indispensable para tal reivindicación y que resume el conjunto de sus derechos fundamentales, los que se amparan en un Derecho Internacional que ha venido avanzando en estos temas.

Es por esto que las estrategias identitarias, o dicho de otra manera, las políticas de identidad, tradicionalmente vistas como etnicismos o folclorismos, redefinen nuevas alianzas y nuevas fronteras dentro de los estados y entre los estados-nación. Esto conlleva la formulación de interrogantes (así como de cuestionamientos) acerca de los modos de organización territorial de nuestra nación, y la consiguiente reconsideración del rol del estado en la reconstrucción del conjunto de relaciones sociales implicadas, en especial la deuda de la reparación histórica por el despojo territorial.

Con esto reconocemos que haber privilegiado el tema tierras nos ha posicionado teórica y prácticamente frente a relaciones de poder, de cara a las fuentes sociales de la dominación. Incursionar en el tema de la tierra indígena implicó encontrar algunas herramientas conceptuales y contrastarlas con el universo empírico abarcado durante el curso de este Proyecto. En este sentido, la columna vertebral que sostiene la consideración de nuestra problemática es la formación del Estado argentino, su organización económica, social, política y cultural, y su consecuente expansionismo expropiador, legitimado por ideologías racistas y etnocentristas, en particular aquellas emanadas de la justificación nacionalista, patriótica y chauvinista con que se embanderó la apropiación de territorios obtenidos mediante la guerra de conquista. Formación del estado que, al tiempo que diagramaba los espacios sociales de la ciudadanía política y productiva, forjaba las ideologías discriminatorias dirigidas a los distintos grupos sociales, con la complicidad de las élites dirigentes y el consenso de la mayor parte de la naciente sociedad nacional, en contra de los indios que habitaban el territorio y se oponían a ese expansionismo. Formas de legitimación que dieron base y continuidad a las subsiguientes estrategias de dominación y represión indígena vía la asimilación, integracionismo, proteccionismo, etc. implicados en las políticas indigenistas.

El sesgo de esta tradición asimilacionista modela también hoy algunas políticas más moderadas respecto del "problema indígena". Como lo muestran los estudiosos del racismo contemporáneo, las formas de legitimación del dominio sobre el diferente, son a veces más sutiles. Nuestro Estado nación no ha resuelto de manera integral el tema de los derechos fundamentales de los pueblos que habitaban originariamente la actual argentina, y el punto clave, reiteramos, resulta ser no sólo el tema de la tierra como

asentamiento y factor de producción sino el de la tierra-territorio, hábitat de un Pueblo para su desarrollo integral, en el que ejerce autonomía y sobre el cual ejerce su control.

Fuera de la solución a esta cuestión las invocaciones a la "multiculturalidad" que predominan en los discursos oficiales, resultan vacías del contenido pluralista que supone el concepto de diversidad. Mientras uno de los polos de la relación, desde donde se ejercen, estructuran y sostienen diversos sistemas de dominación y explotación social, económica y cultural, se adjudique el rol de dictaminar y decidir acerca de los límites del poder, los sentidos de la argentinidad y la constitución del espacio único nacional, lo plural es una sutileza más que esconde el problema de fondo. Los términos diversidad y cultura requieren, para no ser vaciados de su contenido social y político, tanto del tratamiento conceptual que aportan las distintas disciplinas de las ciencias sociales, en particular la antropología, como del análisis de las experiencias históricas concretas en las cuales emergen como palabras cargadas de significado. El logro de los movimientos sociales, en especial de derechos humanos, aporta en este sentido una perspectiva diferente a la de los Estados europeos y la de los Estados Unidos, enfatizando que la base de un reconocimiento pasa por la resolución de la desigualdad estructural y la crítica de los prejuicios y estereotipos que modelan los etnocentrismos y sociocentrismos.

Esta advertencia tiene su importancia debido a que el Proyecto, dentro de los objetivos propuestos inicialmente, orientó sus marcos conceptuales y consecuentemente sus actividades, hacia los procesos de construcción de la identidad y la diferencia, incluida la dinámica inherente a la "defensa y reivindicación de la tierra indígena", y no hacia la mera "aceptación" y "tolerancia" de la diversidad cultural. Procesos identitarios y políticos que exceden ampliamente la consideración de las relaciones sociales como multiculturales, las que consideradas en sí mismas quedan reducidas a una vitrina del museo de la argentinidad, en la que se exhibe grosera y folclóricamente al otro diferente.

Desde los Mapuche y sus organizaciones, se nos planteaba un nuevo tipo de relación, herederos de la desconfianza y el recelo con que tuvieron que aprender las reglas del juego que impuso el Estado y sus instituciones, con la complicidad de los agentes y la sociedad civil, (que predominaron sobre el accionar aislado de muchas voces en contrario). El desafío consistió en elaborar trabajos en común, articulando saberes, conocimientos, prácticas disciplinares y académicas, de un conjunto de investigadores y colaboradores para los que el Proyecto constituyó el espacio posible para trabajar ¡interculturalmente!, implicándose, como veremos, en autocomprensiones críticas acerca de nuestras propias identidades culturales. Un espacio plural, ciertamente, pero construido sobre la base de una interrelación enmarcada en los objetivos de la defensa de los derechos humanos, y complementando esa perspectiva, desde la investigación-acción como opción estratégica y metodológica.

Como estudiosos de la cuestión indígena, debimos optar en ese contexto y repensar acerca de los vínculos entre la "academia" y los movimientos sociales. La relación interinstitucional que articuló a la APDH con la Universidad y las organizaciones indígenas, mostró el camino para dejar de lado las suspicacias que el "huinca" modeló en el "mapuche". El funcionamiento colectivo, generador de espacios de acuerdo y disidencia, en los que se delinearon las actividades, las posibilidades del aporte de cada equipo y la marcha general de la investigación e intervención, contribuyó a la horizontalidad de esas relaciones.

El planteo de los derechos fundamentales de los pueblos originarios, su demanda por un nuevo tipo de relación con el Estado y con la sociedad civil, ha dado lugar a un arco de solidaridades con otros movimientos sociales y políticos conformando un espacio de articulación entre ciudadanía y democracia, ampliando las formas de participación y el contenido de las reivindicaciones, sensibilizando al mismo tiempo a parte de la sociedad civil, quizá debido al descrédito creciente de algunos partidos y a la espectacularización de

la política. Ese arco, en el que nos hemos insertado como proyecto articulador aporta nuevos sentidos a las identidades sociales y comunitarias, y como en el caso de la identidad nacional, contribuye a relativizar sus costados esencialistas en beneficio del reconocimiento de la diversidad de pertenencias culturales y sociales que se pueden contener dentro del mismo estado.

Desde estas perspectivas concebimos a la "interculturalidad" como una práctica social crítica sobre la realidad social, y sobre las implicancias de reorganización y construcción social abiertas a partir de la impugnación de la homogeneización creciente de la humanidad, en la exclusividad del modelo irracional de vida que emerge de las políticas neoliberales actuales. En síntesis, una alternativa distinta a la del discurso oficial en nuestro país acerca de la "diversidad" y la "tolerancia" con el diferente cuyo objetivo no es más que la evitación por este medio de los conflictos sociales.

La cuestión de la construcción de las identidades y las diferencias se abre a algunos interrogantes cargados de especificidad y contextualidad: ¿Cómo, en qué contextos concretos, entre qué comunidades específicas de personas, y mediante qué relaciones sociales se elaboran hoy las pertenencias y los universos simbólicos que las legitiman? ¿Cómo se eclipsan varias identidades, otras se reconstruyen, y aparecen nuevas, y qué revelan estos procesos sobre la forma en que se constituye y opera el poder en las relaciones entre lo local, lo nacional, y lo global?

En este sentido, sin distribución democrática e igualitaria del poder político y sin la participación de la ciudadanía en las decisiones que la comprometen, se hace difícil pensar que las viejas y nuevas singularidades de los individuos, los grupos sociales, y los pueblos originarios puedan sostenerse. La riqueza del género humano descansa en parte en la riqueza de la diferencia y la multiplicidad de modos de vida, pero una cosa es decirlo y otra es, como en la lucha de los pueblos originarios por sus derechos fundamentales, preservar su vigencia. Como parte de esa riqueza social y cultural, nos dicen con esa lucha, que a pesar de la muerte y la exclusión, aún están vivos, quizá naciendo.

#### IV.- Conclusiones, propuestas y perspectivas

Los resultados alcanzados pueden puntualizarse en: a) Apoyo efectivo, informativo, técnico y jurídico, a las acciones ejercidas por parte de las organizaciones mapuche b) Resolución positiva de acciones encaradas (algunas todavía en curso) en el plano judicial, administrativo, de negociación directa y de denuncia. Los resultados se tradujeron en decisiones jurisprudenciales y de gobierno, en convenios y acuerdos privados extrajudiciales, y en efectos disuasivos respecto del accionar de empresas y reparticiones oficiales. c) Avance teórico en la categorización y análisis de los sujetos o actores sociales intervinientes en los conceptos de pueblo-nación, tierra-territorio y autonomía; en la evolución histórica de los derechos humanos, colectivos y de los pueblos originarios; en el análisis de las políticas indigenistas; y en el estudio del derecho consuetudinario indígena. d) Aplicación de conceptos, categorías y doctrinas en la formulación de una serie de propuestas puntuales de índole legislativa y/o administrativa, con su correspondiente fundamentación fáctica y jurídica. e) Avance en recolección y sistematización de datos y estudios relativos a: origen de los asentamientos en ambas provincias; políticas indigenistas; situación de las Comunidades; problemática de las tierras asignadas; explotación de recursos naturales; y análisis de conflictos. f) Recopilación de bibliografía y documentación. Producción del Proyecto: publicaciones, ponencias, artículos periodísticos e informes técnicos; contactos e intercambios; material filmado, grabado, fotográfico etc.,

En materia de innovaciones, consideramos relevantes: a) El Proyecto en sí, la metodología aplicada y su modalidad de ejecución, constituyeron una innovación radical en las

prácticas habituales de investigación y extensión, cuyo centro de gravedad suele ser la actividad académica. El objeto de investigación-acción, cuya dinámica acompañaron los investigadores, fue el doble proceso que estaba y está desarrollándose en el contexto social donde se halla inmersa la Universidad: la lucha de las organizaciones indígenas por su derecho a la tierra-territorio, y la toma de conciencia, por parte de los propios Mapuche y otros sectores de la sociedad, respecto de los objetivos fundamentales de esa lucha. Desde esta óptica, la dialéctica de estudios y acciones enriqueció la tarea global, tejiéndose una amplia red de participación, no simbólica o puramente consultiva, sino efectiva en las etapas de planificación, decisión, ejecución y evaluación. b) En el tratamiento de conflictos y reclamaciones, se dejó sentado un precedente de notable gravitación, al defenderse un concepto donde la tierra, los recursos naturales y el medio ambiente conforman un todo indivisible, y rechazarse por tanto los intentos de reducir el problema de la tierra reconocida a las Comunidades, como ha ocurrido hasta el presente, a la delimitación y titularización de superficies ambulatorias y difícilmente productivas. c) En las presentaciones a las autoridades y en las discusiones de acuerdos privados, se demostró que la naturaleza jurídica especial de las ¡reservas! de tierra indígena no autoriza a seguir considerándolas lisa y llanamente ¡tierras fiscales!. En el transcurso del Proyecto, este progreso conceptual ha tenido un comienzo de aceptación, o revelado al menos seria dificultad para ser cuestionado, por parte de funcionarios y empresarios, aún cuando esto no se traduzca todavía en un cambio de actitud frente a las situaciones concretas. d) En el ámbito judicial, pueden destacarse: - el reconocimiento a las autoridades indígenas de legitimación para estar en juicio en nombre de la Comunidad, cuando ésta no cuenta todavía con personería jurídica. Designación de intérprete en declaraciones testimoniales de integrantes de Comunidades, que no ignoraban el español, pero se expresaban con más precisión en su lengua ¡mapudugun!. La medida cautelar innovativa resuelta por el Tribunal Superior de Justicia de Neuquén en el caso "Comunidad Mapuche Zuñiga c/ Dirección Pcial. de Vialidad y otro s/ Acción procesal administrativa".

### Las propuestas del Proyecto

La vinculación establecida por el Proyecto con los sectores indígenas, la experiencia directa y el estudio de sus problemas, nos lleva a condensar en este apartado una serie de proposiciones fundadas y viables, que cumplen con otro de los objetivos del Proyecto, de una investigación-acción y su carácter aplicado. Estas propuestas no revisten todas la misma prioridad o importancia. Las hay básicas, en el sentido de que responden a derechos fundamentales de los Pueblos Originarios, e inexcusables (por omisión) o derivadas, porque o son aplicación obvia de principios existentes y normas vigentes, pero omitidos u olvidados en la práctica institucional, o son consecuencia directa de las primeras. Las propuestas fueron dirigidas, en principio, a los poderes constitucionales del Estado nacional y de los Estados provinciales: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, en sus respectivas competencias y atribuciones. Sin embargo, creemos que detrás de la abstracción y formalidad del término ¡poderes! se encuentran hombres y mujeres concretos que cumplen un mandato y una función, que asumen la responsabilidad de normar, administrar y decir el Derecho, en la búsqueda de una sociedad más libre, justa y solidaria: legisladores, funcionarios y magistrados.

#### Propuestas básicas:

Reconocimiento legal de la entidad político-jurídica de los pueblos indígenas, de su autonomía interna y de su derecho consuetudinario.

Depósito formal de los instrumentos de ratificación legislativa del Convenio OIT N° 169 (Ley nac. N8 24.071) por ante la Dirección General de aquel organismo en Ginebra.

Registro Especial de Comunidades Indígenas: su constitución en Neuquén y su funcionamiento efectivo en Río Negro, incluyendo reglamentación.

Propuestas complementarias y derivadas

Transferencia inmediata y gratuita de dominio a las Comunidades indígenas de todas las tierras que tradicionalmente ocupan.

Inscripción o anotación marginal en los Registros de la Propiedad Inmueble y otros Registros oficiales del carácter de reserva indígena en los inmuebles afectados a dichas reservas.

Reglamentación ajustada a las normas legales ya mencionadas, de toda exploración, explotación de recursos naturales, proyecto de desarrollo y obra pública, en tierras indígenas.

Exención impositiva en el orden nacional, provincial y municipal en favor de las Comunidades indígenas, a comenzar por el impuesto inmobiliario o territorial.

Otras reclamaciones

Las proposiciones generales enunciadas no agotan obviamente el espectro de muchas otras reclamaciones de diversa índole, formuladas, asesoradas o apoyadas por este Proyecto durante su desarrollo, muchas de ellas referidas a situaciones puntuales de Comunidades de la región.

Perspectivas: la necesaria reparación histórica

Luego de los permisos precarios de asentamiento, las reservas legales de tierras a favor de Comunidades y familias mapuche en estas Provincias de Neuquén y Río Negro (años í60 y í70), ya excesivamente demoradas, tampoco fueron cumplidas y perfeccionadas cabalmente, pese a normas claras y expresas de las Constituciones provinciales, leyes de tierras y otras normativas indigenistas (reveladas inoperantes). Tanto en Neuquén como en Río Negro, los mismos estados y gobiernos provinciales, otorgantes de dichas reservas, van quitado frecuentemente con una mano lo que han dado con la otra, utilizando la ficción de ¡tierras fiscales!, perpetuada sin justificación jurídica alguna. Es así que se instalan planes forestales, se conceden innumerables permisos mineros, se realizan proyectos y obras públicas, se admiten inversiones turísticas, agropecuarias u otras, que dañan y muchas veces destruyen irreparablemente las tierras indígenas, todo sin informes previos de impacto social y ecológico, ni consulta a las Comunidades, ni participación económica y de gestión.

Los estudios agronómicos y socioeconómicos realizados confirman con evidencia la deficiente cantidad y calidad de las tierras adjudicadas a las Comunidades, la insuficiencia e inseguridad de veranadas e invernadas, los límites estrechos de parcial sobrevivencia derivados de su actividad pastoril principal, los ingresos "por debajo de la línea de pobreza", la ausencia de inversiones oficiales para infraestructura, la falta de financiamiento y asistencia técnica y, en suma, la inviabilidad de un desarrollo sostenido

de aquellas Comunidades en las actuales condiciones. Paralelamente, indican la perentoria necesidad de planes consensuados y financiados de diversificación productiva y tecnología apropiada, con las diferentes características para cada provincia y lugar, que les permitan superar la situación de pobreza extrema, mejorar su calidad de vida y contener el éxodo y dispersión de gran parte de sus hijos.

Las mejores tierras de una región caracterizada como desértica fueron apropiadas por los beneficiarios de aquella "gesta" llamada Conquista del Desierto, sus sucesores y luego por inversionistas modernos y posmodernos. Las pocas tierras aptas que restan no son entregadas a los paisanos mapuche y criollos, que las ocupan y trabajan con sus familias por muchas décadas. Se ofrecen en cambio en ciudades europeas a través de prospectos atractivos y a partir de nuestras representaciones diplomáticas. La realidad histórica y actual, así como la experiencia recogida por el Proyecto, nos muestran la rápida instalación en esas tierras de personas y empresas con intereses contrapuestos a las legítimas expectativas de genuino desarrollo que abriga la población rural.

Es obvio que las soluciones a esta situación, de vida o muerte para nuestros paisanos Mapuche, no consisten en la entrega y escrituración de unos metros cuadrados más o menos de tierra árida. Se trata por el contrario de soluciones fundadas en el concepto de reparación histórica aún pendiente; en el respeto de los Pueblos indígenas y su hábitat ancestral; en el derecho básico y fundamental de familias y comunidades a poseer tierras donde viven y trabajan desde siempre; en la necesaria regulación y control (insistimos, regulación y control) de las actividades económicas desarrolladas por terceros sobre sus tierras; en la justa y rápida reparación de los perjuicios que aquellas les ocasionan; y en la debida redistribución en favor de quienes las soportan, de los beneficios que de ellas se derivan y que en la actualidad enjugan invariablemente los inversionistas, las empresas y las arcas fiscales, sin retorno a quienes resultaron perjudicados o víctimas de las explotaciones.

No es atendible que la situación al respecto se modifique por la simple introducción de normativas legales, a?n cuando esos aportes (que debieran en todo caso comenzar por el primer nivel constitucional), serían de innegable valor. Pero el progreso decisivo en este tema debiera surgir mas bien, a corto o mediano plazo, de un esfuerzo sostenido de información, debate y, en definitiva, cambio de conciencia y actitudes en un contexto real de multi e inter-culturalidad.

Es obvio que los estudios que anteceden, y también estas conclusiones, han sido formulados desde el punto de vista de los integrantes de este Proyecto, es decir de gente no mapuche, con una interpretación y en un lenguaje tal vez accesible a estudiosos, lectores u opinión pública en general, pero al mismo tiempo insuficiente para expresar la gravedad y envergadura de los problemas vinculados a la Tierra, desde la óptica y el sentimiento del Pueblo Mapuche. Es por ello que en el Informe Final (del que hemos extraído partes de para este artículo) hemos agregado entre sus anexos los documentos sobre Pueblo-nación, Territorio y Autonomía, donde líderes de aquel Pueblo se expresan a partir de su propia cosmovisión.

Es nuestro mayor interés que en un futuro cercano desde el ámbito universitario y el de la defensa de los derechos humanos, surjan estudios y acciones convergentes que puedan continuar, y culminar con acierto, la tarea iniciada a partir de este Proyecto sobre ¡Defensa y reivindicación de tierras indígenas!.

## LA UNIVERSIDAD DE TARAPACA Y EL MUNDO INDIGENA: UNA VISION SINOPTICA Y PROYECTIVA

Emilio Fernández C.

Sr. Rector de la U. de La Frontera y autoridades del mundo universitario regional y nacional. Autoridades civiles , eclesiásticas y del Ministerio de Educación. Hermanos que dirigen a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en especial al hno. Mauricio Huenchulaf y representantes de organizaciones indígenas.

Distinguido amigo José Aylwin y académicos amigos del Instituto de Estudios Indígenas de esta hermosa ciudad.

Señoras y Señores :

Les traigo el saludo cariñoso de mis colegas y amigos de la Universidad de Tarapacá, en especial de aquellos académicos sensibles a esta naciente temática que nos convoca en esta oportunidad.

Sin lugar a dudas que para los que laboramos por largos años en los campus universitarios y que han buscado en forma sistemática, reiterativa y a veces con la voz más alta que lo que aconseja las " normas no escritas pero vigentes del status universitario" , que cada universidad se comprometa efectivamente con su contexto geográfico, con su realidad social y con sus raíces histórico- culturales, esta es una ocasión afortunada y sumamente pertinente que queremos aprovechar para compartir algunos logros, también algunas reflexiones y sobretodo algunas legítimas expectativas y esperanzas.

Provengo de la universidad ubicada en el extremo norte de nuestro país, no se si a la entrada o a la salida de nuestro territorio, pero sí estoy seguro que un altísimo porcentaje de mis alumnos son de rostro más moreno que lo normal y que presentan costumbres y formas de vida un tanto diferentes al "prototipo de estudiante universitario" que nos quiere entregar la medios informativos especialmente televisivos, es que ellos son descendientes de una cultura milenaria considerada la segunda etnia más importante, por lo menos numéricamente, de nuestro país. Esta es la cultura aymara. Esta casa de estudios superiores con su 4.500 alumnos y 300 académicos está ubicada en medio de una población de alta concentración indígena, un 51 % de la población nacional que en el último censo se auto reconoció como perteneciente a esta cultura milenaria , vive en la provincias de Arica y Parinacota. El nombre mismo de mi universidad se relaciona directamente con el mundo aymará y los programas que estamos desarrollando se denominan con vocablos aymaras (Tarapaka y Pachakuti).

En mi caso personal unir la dinámica universitaria con la proyección hacia esta valiosa cultura no ha sido algo difícil, probablemente por la presencia en mis venas de sangre aymara proveniente de mi madre indígena, nacida en Putre , o por el compromiso de mis hermanos : Gabriel actual director del Instituto Agrícola Kusayapu, que hemos creado para niños y adolescentes aymaras y atacameños, de mi hermana Lilí , distinguida lingüista y curricularista aymara o simplemente por un autoconvencimiento de que la universidad debe estar al servicio de toda la comunidad más aún si esta comunidad se presenta con una connotación esencialmente bicultural como la nuestra y en permanente búsqueda de la verdad integral no sólo aquella verdad ligada eventualmente a los grupos de poder a las mayorías dominantes, estamos al servicio de la VERDAD mayor y trascendente, especialmente si proviene de culturas que se han mantenido por miles de años a pesar las eventualidades que han debido soportar, muchas de ellas demasiado dramáticas para recordarlas en esta feliz oportunidad, en suma esta verdad y esta

universidad liderando los cambios sociales y culturales de su región también debe alcanzar y reconocer efectivamente a nuestras minorías étnicas. Porque ellas siendo minorías cuantitativas son claramente mayorías cualitativas que contienen, demuestran y proyectan los grandes valores y principios que la sociedad nuestra esencialmente requiere, especialmente en momentos en que el consumismo, el egoísmo y muchos otros "ismos" tratan infructuosamente de conducir la vida moral, social y hasta cultural de nuestra sociedad.

Por tanto, lo anterior implica un gran desafío y una magnífica oportunidad de establecer esa relación dinámica de " crecimiento recíproco " de que nos hablan algunas teorías tan recurridas en nuestro quehacer académico como es el caso del constructivismo y otras.

Este desafío, lo ha ido asumiendo en forma lenta pero cada vez con mayor fuerza mi universidad, probablemente ha influido la acción de sus egresados que hoy ocupan cargos relevantes en estas temáticas como es el caso de Cornelio Chipana, Zenón Alarcón, Alejandro Supanta, Soledad Condore, Emilio Jiménez, Nilse Humire, Maritza Quispe y tantos otros que están cumpliendo un rol protagónico en la nueva era del quehacer indígena y su necesaria integración con la vida universitaria y en forma muy especial con la educación y la cultura. Ellos , junto a muchos otros, son la cara presente y futura de nuestra cultura y de nuestra proyección universitaria, ellos no sólo preservan los valores más caros de su cultura sino que asumiendo los errores y atrocidades del pasado se proyectan en una nueva dinámica que le da sentido y esperanza a tantas comunidades y organizaciones nativas que quieren hacer oír su voz en un momento en que " muchos hablan y pocos escuchan ". Ellos resumen la experiencia del Achachila y del Amauta para proyectarla al mundo dinámico del presente y generar un "nuevo orden" en el futuro en donde se reconozcan y valoricen las culturas originarias y las experiencias de vida de nuestros potreros, chacras, talleres artesanales y tantos otros lugares de cultura y tradición nativa, que tanto pueden aportar a la educación moderna.

Nos alegra sobremanera que otras esferas de la vida nacional estén reaccionando favorablemente a este nuevo acontecer, por ejemplo: los educadores nos sentimos muy reconocidos por la presencia, a partir de este año, de objetivos transversales en el Sistema Educativo Chileno que establezcan clara y legalmente que en Chile se respetar la diversidad étnica y las culturas originarias, estaremos atentos para que este cuerpo legal tenga su expresión efectiva en nuestra currícula emergente.

Las distintas Facultades de nuestra universidad han ido asumiendo en forma paulatina este compromiso histórico, la presente es una relación muy sucinta de lo que acontece en esta temática.

Como se entenderá estos son procesos absolutamente dinámicos, el día de ayer culminábamos en Arica un Seminario Viajero para crear un Consorcio Surandino que involucra a las universidades San Simón de Cochabamba, Bolivia, Católica de Arequipa, Perú y a la Universidad Nacional de Jujuy- Argentina quienes junto a nuestra Universidad se comprometen en un acta conjunta a iniciar un fecundo trabajo en torno a la educación intercultural de esta parte del continente y del desarrollo en general.

Hoy estoy exponiendo a uds. y a esta misma hora se está inaugurando en mi universidad el " 2º Seminario de Medicina Intercultural " con especialistas de estos mismos países , pero en otra área. En estos tres eventos de estos días el programa "Pachakuti" que dirijo en mi Universidad ha tenido una relevante participación.

Por ello al final de esta presentación explico a Uds. los aspectos centrales de este interesante Programa que incluye a 16 Académicos e investigadores que han asumido esta temática con mucha seriedad y sentido de compromiso.

## INDIGENAS URBANOS Y UNIVERSIDAD: UNA NUEVA PROPUESTA

José Calfuqueo

El tema está abordado desde el punto de vista de la educación, pues creo que la educación es la fuente de todo el desarrollo de los pueblos. Como antecedente, nosotros sabemos que todas las sociedades tienen formas y sistemas educativos, en ellos se contempla que los pueblos indígenas antes de la llegada de los europeos tenían su forma de educación, se desarrollándose política y económicamente en cada una de sus etapas. Al llegar los hombres blancos o huincas el comienzo de la relación o encuentro hay una superposición, una dominación en posición de un sistema.

El punto de partida es el deterioro de la tierra o territorio, los indígenas fueron reagrupados, posteriormente se les hace una educación donde se les invita a participar, en un principio una invitación muy de amigo, y allí comienza un trabajo de educación que estaba a cargo de unos misioneros cristianos, con el propósito de civilizar al indígena, cambiándole su lenguaje y forma de vida. En la Colonia esto se llevó a cabo en los pueblos indígenas de América, en su conjunto. Frente a esto, hubo grupos que se opusieron a ella y se hicieron indiferentes a esta educación, otros la aceptaron en la medida que creían que esto era beneficioso para su defensa y la conservación de su sistema de vida.

En la República, el gobierno-estado-nación chilena, de nuevo asume esta educación delegando a la Iglesia cristiana esta educación, cuyo objetivo fue en ese momento la evangelización, pero al mismo tiempo, la homogeneización de su lengua y cultura.

Posteriormente, el Estado toma la educación y comienza a construir escuelas en todas partes, incluso en las comunidades, existiendo educación para todos y se llamó educación primaria, básica, que consiste en que es obligatorio que todos los niños viviendo en el territorio nacional debe ingresar a la escuela. Muchas veces los indígenas fueron amenazados por la justicia a través de los carabineros si no enviaban a sus hijos al colegio, entonces no había alternativa en la cual el niño no entrara a esta educación.

Esta educación para todos, en sus inicios buscó la asimilación cultural y lingüística a través de un sistema que imparte una educación monolingüe y monocultural, por lo que las lenguas y culturas indígenas son confinadas al uso familiar y ritual en espacios reducidos de la comunidad.

En otras épocas se castigaban a los niños que hacían uso de su lengua en los colegios. La negación que se tenía frente al conocimiento de los indígenas daba cuenta de la negación en lo que es hoy la educación esclavizada.

Este sistema educacional en el que participan los indígenas, ahora concretamente trasladándonos a la urbe, las reducciones indígenas comienzan a disminuir y empieza el empobrecimiento, la escasez de tierras, la poca producción la imposibilidad de tener un producción ganadera que pudiera sustentar la familia, comienza entonces la emigración de los indígenas para pueblos urbanos más grandes. Al mismo tiempo, la educación muestra al niño indígena otra faceta, una vida de Bilz y Pap que había en la ciudad, comenzando el niño a cuestionarse lo que había en su comunidad, intentando llegar a lo que es urbano.

Y obviamente, como es sabido, nuestra educación chilena ha sido eminentemente extranjerizante, dado que los primeros curriculistas, hombres pedagogos son contratados desde América, otros vienen de Alemania y ellos son los que armaron la educación desde el punto de vista del Estado.

Al haber esta emigración se les llama a los indígenas ¡emigrantes! y los hijos de éstos son los que hoy denominamos indígenas ¡urbanos!; este sistema escolar en que

participan los indígenas del área metropolitana específicamente es el mismo elaborado para cualquier habitante del territorio nacional, cumpliendo también la labor de convertirse en quien reemplaza la labor formadora de la familia. Afortunadamente, con la modernización de la educación se ha estado nuevamente tratando que la familia sea parte de la educación de los niños. Esto adquirirá mayor importancia para los indígenas emigrantes y urbanos, puesto que la mayor parte de ellos se verán enfrentados al abandono temporal de sus padres, quienes ingresan al mundo laboral de la urbe, que le impide disponer de tiempo para asistir y atender a sus niños, pasando el colegio a ser un lugar donde los niños estarán mientras los padres laboran en las fabricas o construcciones.

Era muy distinto en la comunidad; el niño se iba al colegio pero posteriormente se incorporaba a la labor de los padres, y estaba allí aprendiendo del trabajo de los padres y conservaba un poco el conocimiento de los hombres más antiguos.

Luego se asirá de un sistema que le parece normal en su educación y será educado para responder a las reglas y normas establecidas por cada una de los sistemas o colegios

Y finalmente, el deseo de llegar a la educación media, y posteriormente a la universidad. Primero el deseo de los niños indígenas y de sus padres era que aprendieran a escribir y leer para poder defenderse frente a los litigios de tierras, pero luego eso no fue suficiente, en términos que necesitaban tener una ocupación calificada a través de un título de técnico o llegar a la universidad.

Así como el indígena que vive en la urbe salió del mundo comunitario, para el caso de los emigrantes y para quienes nacen en la ciudad tienen ingresan a un sistema de convivencia donde deben aprender a participar de manera individual en un sistema competitivo donde su origen no tiene ninguna relevancia.

Más tarde con el ingreso a la educación superior se enfrenta a diferentes obstáculos que son válidos para este sistema educativo de la nación chilena.

Cuando llega la posibilidad de optar a la educación media, técnico profesional y a la universidad, nacen otros requerimientos como para poder solventar los gastos y comienza una reivindicación en cuanto becas, internados, con el fin de poder lograr salir con sus deseos o títulos.

Y las organizaciones indígenas comienzan sus demandas. La primera organización que vemos trabajando en estos términos, es la Sociedad Caupolicán el año 1910 y su objetivo se vislumbra en tres aspectos, resumidos básicamente en uno: la tenencia de tierra; específicamente, la radicación de los mapaches y el tema de desarrollo querían tener una cooperativa que permitiese tener crédito y fuera manejada por los indígenas y que también entrara en el tema de la educación .

Así, posteriormente se van creando otras instancias en las décadas del 70- 80, formándose grupos de profesionales que debieran tratar de sensibilizar a las autoridades de gobierno y, por otro lado, los estudiantes hacen sus movilizaciones dentro de la universidad para que el currículum y los académicos pudiesen tener una parte como reflexión de lo que es el mundo indígena, su cultura, lengua y conocimiento.

A consecuencia de esto, en el año 1990, cuando ingresamos a un gobierno democrático, se crea una comisión especial de pueblos indígenas. Desde allí hay una negociación entre estados y pueblos indígenas a través de esta institución llamada CEPI. En este gobierno se crean dos instancias que de alguna forma dan respuesta a las inquietudes: la comisión creada en el mismo Ministerio de Educación y que se llamó CECI (Comisión de Educación y Culturas Indígenas), que debiera haber asesorado al ministro para hacer más pertinente la educación y en lo posible tener propuestas para mejorar el currículum en consecuencia a las necesidades de los pueblos indígenas.

También a nivel regional se crean las CRECI (Comisión Regional de Educación y Culturas Indígenas) que también asesorarían al secretario ministerial para el mismo fin. Lamentablemente por falta de recursos la CECI no pudo durar un año, sin embargo, las CRECI regionales siguieron trabajando (por lo menos las de la primera y novena regiones).

Y finalmente en 1993 se dictan la ley indígena en la cual hay un reconocimiento de parte del Estado y hay temas específicos de desarrollo, cultura y educación. En el título cuarto se da a conocer cómo debiera llevarse a cabo, desde el punto de vista del Estado en concordancia con las organizaciones indígenas y los distintos estamentos, el desarrollo de una educación intercultural bilingüe.

## EL CURSO DE DERECHO INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE (SANTIAGO)

Mylene Valenzuela

Quiero contarles la experiencia del curso de Derecho Indígena, que ha sido un logro político importante. Cuáles han sido las labores de extensión y difusión, las dificultades y desafíos que se tienen en la difusión y enseñanza de la legislación indígena, además del futuro y proyecciones que vemos en este curso.

Esta experiencia nació en 1994 y fue respuesta a las aspiraciones demostradas por los indígenas que participaron en el Seminario de Derecho Indígena realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, donde se planteó una pregunta bien concreta: ¡A nosotros siempre nos invitan a seminarios y después qué...!

Por eso surge como respuesta. Es un curso optativo que está en tercer año de la carrera de Derecho. Se pensó en un curso sobre legislación indígena y si es un curso sobre los indígenas deben estar presentes los indígenas, ese es el concepto que ha prevalecido hasta hoy día.

Así, participan alumnos de la cátedra, de la carrera y cualquiera que se interese en asistir a éste. El curso ha tenido, obviamente una evolución. Nace en 1994, es una experiencia nueva que no se tenía en cuanto al contacto entre alumnos de derecho -que no habían tenido conocimiento alguno de las culturas indígenas- y alumnos de diferentes etnias, es decir, entre 1994 y 1995 participaron indígenas atacameños y aymaras; además de dirigentes indígenas bastante reconocidos en el ámbito nacional, por lo que fue un curso muy participativo.

Uno de los presupuestos bastante objetivo de este curso es que la información constituye un poder, si no hay información no se puede incidir, por lo tanto ésta constituye un poder.

Hubo evaluaciones del curso hechas por los profesores y el alumnado; en relación a estas evaluaciones se replanteó un nuevo programa y metodología del curso, así como los objetivos y contenidos.

Nosotros tenemos un módulo que dice relación con la antropología jurídica, fundamentalmente, con el parentesco. Creemos que otro elemento importante es el conocimiento y manejo de la legislación positiva con el objeto de la defensa de los derechos indígenas.

En relación con eso, obviamente otro objetivo político es difundir las culturas indígenas al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, ambas entidades son muy tradicionales, por lo que cuando planteamos los foros al interior de la escuela se pensaba en tomas, paros y otros movimientos, conceptos que hasta el día de hoy están presente en la mentalidad de otros profesores. Esa intención política de ganar ese espacio en la escuela obviamente va a incidir en la administración pública del Estado, incorporándose muchas veces a los entes de participación política y decisiva, así es que creo que ganarse ese espacio es de vital importancia.

Tenemos un programa de extensión al interior del curso, en el cual se da mayor acento a la cosmovisión indígena, la cual debe ser expresada por los propios indígenas, y por tanto, ellos son quienes la dan a conocer.

Para conocer la cosmovisión y el derecho indígena se trabaja la antropología jurídica, para la cual asisten invitados especiales para dar cuenta de esta área temática, dando a conocer la situación actual de los pueblos indígenas.

Después tenemos el análisis de la legislación, que dice relación con una metodología expositiva y otra de talleres, la segunda con el fin de pesquisar aquellos conflictos jurídicos de mayor relevancia, propiciar una discusión y una aplicación práctica de los contenidos entregados durante el año, pudiendo además, recepcionar algunos

elementos propios indígenas y la confrontación entre la legislación positiva y lo que ocurre en las comunidades indígenas.

Dentro de la metodología de evaluación del curso, han surgido algunas variaciones en relación a la necesidad de que existan aportes efectivos en relación al derecho, pues hay un mundo a investigar en este tema, por lo tanto la contribución que pueden hacer los alumnos de la cátedra es bastante importante, teniendo hoy una manera de evaluar de acuerdo a investigaciones que realizan los alumnos en esta temática, las que deberán servir de aporte y conocimiento a quien quiera utilizar este material.

El logro principal de este proyecto es insertar un curso que no existía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, que es ante todo una universidad tradicional. El segundo logro es el establecer en el programa de magíster de derecho un curso de derecho indígena. Así mismo, hemos realizado una serie de foros y seminarios al interior de la facultad, forzando también, a la estructura de la Universidad de Chile a pensar, dictaminar y establecer resolución al efecto. Demandamos de la universidad un pronunciamiento frente a la temática indígena.

Creo que esto es un esfuerzo importante sobre todo de política educacional que considero, es importante.

## EL CURSO DE TESTIMONIO E HISTORIA ORAL EN AMÉRICA LATINA EN LOS EUA Florencia Mallón

El seminario que realicé en Estados Unidos se llamó «Testimonio e historia oral en América Latina!», y quizá podrá orientarnos un poco sobre lo que es la pedagogía, lo que es el proceso de enseñar, cuando estamos tratando realmente de entablar un diálogo entre saberes distintos.

El curso era de 15 estudiantes de pre-grado, la mayoría de los cuales era de primer año, recién comenzaban su carrera universitaria y no tenían mucha experiencia en la universidad.

La idea del seminario fue crear un espacio de discusión y lectura intensiva, donde trabajáramos fuertemente, pero en la forma más democrática posible; es decir, yo no exponía nada, sólo orientaba una discusión entre todos nosotros y más que nada entre los estudiantes.

La materia de discusión fueron 6 textos, tuvimos 15 semanas y por ende, fue una lectura bastante intensiva. Lo que tenían de importante estos textos es que todos estaban dentro de lo que podría llamarse la historia oral o el testimonio. Eran historias de vida, de vidas de familias de las diferentes partes de América Latina, recogidas en distintas formas por antropólogos y otros académicos.

Para darles a conocer el tipo de diversidad que tuvimos en los textos, había uno muy clásico de Oscar Lewis, sobre cinco familias mexicanas, de origen humilde en la ciudad de México. Leímos también a un autor cubano, Miguel Barnet quien recogió el testimonio de un ex esclavo negro cubano, Esteban Montejo llamada «Biografía de un Cimarrón!». Este texto es clásico en su género y la información fue obtenida en la década del 60.

Estudiamos también un texto sobre un trabajador de la caña puertorriqueño, recogido por un antropólogo norteamericano y traducido al español. También leímos el testimonio de Rigoberta Menchu Tum, la premio nobel de la paz, «Me llamo Rigoberta Menchu y así me nació la conciencia!». Además revisamos otro texto, testimonio de una dirigente de las minas bolivianas, Domitila Barrios de Chungara, llamado «Si me permiten hablar!» y finalmente un texto más reciente de una antropóloga cubana-norteamericana, sobre la vida de una mujer mexicana del campo «Mujer traducida!».

Ahora, a través de la lectura y discusión de estos textos pudimos descubrir cómo se van recogiendo estos testimonios, cuál es la relación entre la persona cuya vida se está recogiendo y la persona que sirve para mediar ese proceso de recoger, porque en ninguno de estos casos la vida que se está dando en el libro, es de la persona que lo está escribiendo. Entonces no son autobiografías en ese sentido, sino que historias de vida recogidas por otra personas.

Quisimos saber también cómo varía la relación entre la persona que cuenta la historia y la persona que sirve de mediador y cómo va cambiando la naturaleza del texto, además de llegar a conocer esa relación entre las dos personas a través de una lectura crítica del texto.

Hay textos en que posiblemente esa relación sale más claramente. En el caso de Lewis, está completamente apañada, no se ve. Y él hizo eso a propósito, era su forma de trabajar.

Nosotros discutimos eso. ¿Es legítimo? ¿Por qué lo hizo así?. En comparación con otro texto donde la relación sale más abierta, y un poco para que nos diéramos cuenta de esa relación de poder entre personas involucradas en este texto. Eso por una parte fue una de las metas en nuestro seminario.

Otra meta fue estudiar América Latina, vista como una experiencia intercultural. Para los estudiantes norteamericanos América Latina es una sola cosa y todo el mundo es igual y todo ellos son como las pocas personas de origen mexicano o puertorriqueño que ellos conocen. La diversidad de América Latina de por sí es algo que no conocen, esa era otra parte del curso. Hacerlos comprender la diversidad y lo increíblemente distintas que son las diferentes regiones y culturas de Latinoamérica.

Y la tercera meta fue desarrollar una práctica de enseñanza y de aprendizaje más democrática. En la cual, en lo posible, yo desapareciera como profesora, e intentáramos producir un diálogo entre conocimientos y saberes distintos sin que predominara el mío. Y yo creo que en parte lo logramos, por dos o tres razones: Una de ellas es que establecimos una práctica de evaluación constante, en la cual cada dos o tres semanas las personas escribían dos párrafos anónimos donde describían qué actividades habían o no funcionado, el por qué, sugerencias etc. Y en base a eso fuimos variando la práctica del curso.

Esto nos llevó al logro más importante del curso, hicimos una crítica bastante profunda a lo que es la historia oral en la literatura de testimonio, partiendo de personas que venían con sus vivencias humanas y prácticas y sus conocimientos más cotidianos. Lo logramos en parte por la forma más participatoria en que, organizamos el espacio pedagógico, pero lo hicimos también por la otra parte del proyecto: cada estudiante hizo una historia de vida.

Todos salieron a buscar personas a quien entrevistar, con quien elaborar una historia de vida. Por ejemplo una muchacha viajó hasta Florida a entrevistar a su abuelo y pudo sacar una experiencia sobre la vida de él que su madre ignoraba.

Entonces combinar estos dos procesos, la crítica de una literatura establecida y la práctica de tratar de formar cosas similares de la propia experiencia, hizo del curso algo muy rico.

Creo que la misma experiencia de recoger las historias de vida hizo a los estudiantes dejar de lado la idea del miedo a la crítica, pero llevaron toda esa experiencia de la crítica al proceso de elaborar sus propias historias.

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ORIGEN MAPUCHE EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VILLARRICA (CHILE)

Andrés Troncoso

La formación de profesores para la Educación General Básica ha sido una constante preocupación que ha tenido desde su fundación, en el año 1936 en San José de la Mariquina, la actual Sede Regional Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pero, con el transcurso del tiempo se ha tenido que ir adecuando el trabajo de formación profesional y al mismo tiempo buscar un tipo de admisión para que los alumnos egresados de Enseñanza Media puedan estudiar la carrera de pedagogía de acuerdo a las circunstancias y a las exigencias que las instituciones educativas de educación básica y el sistema educativo nacional requieren.

Hasta el año 1985 se integraban los alumnos a estudiar pedagogía de acuerdo al sistema de postulación y selección que el Ministerio de Educación había mantenido. Los alumnos debían rendir la Prueba de Aptitud Académica y obtener un puntaje ponderado mínimo para ingresar a la carrera de pedagogía. Pero, con el transcurso del tiempo y luego de haber realizado un diagnóstico cuantitativo y cualitativo se concluyó que a la Sede llegaban alumnos de otras regiones del país que poco o nada tenían que ver con las características de los alumnos egresados de Enseñanza Media de la región, y, en particular los de descendencia mapuche. Por lo tanto, aquellos alumnos estudiaban en la Sede y una vez titulados regresaban a sus respectivos lugares de origen. En consecuencia, en este sentido, el aporte regional a la educación en cuanto a la entrega de profesores no tenía mucha trascendencia. A lo anterior se agrega el hecho de la creación de Liceos de modalidad Humanista-Científico en varias comunas de la Región de la Araucanía. Esto fue generando un egreso bastante numeroso de alumnos de Enseñanza Media y muchos de ellos de descendencia mapuche que en la época (1980) no tenían muchas opciones de realizar estudios superiores en Universidades.

Considerando lo anterior en el año 1985 la Sede Regional Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile implementa un Programa de Admisión Complementaria para jóvenes de descendencia mapuche egresados de Enseñanza Media tanto de la modalidad humanista-científico, como técnico profesional y agrícola. Se convierte así en una de las primeras instituciones de educación superior, tanto a nivel regional como nacional que se preocupa por dar un espacio formal de formación profesional a los jóvenes mapuches. Dicho programa exige a los alumnos interesados en participar una serie de requisitos que en lo general corresponden a la Prueba de Aptitud Académica, Examen de Lengua Mapuche, Promedio Superior a 5.0 en los estudios de Enseñanza Media y además los requisitos específicos para realizar estudios de pedagogía por el tan complejo e importante rol que este profesional va a tener en la formación de muchas generaciones y en la sociedad.

Al caracterizar a estos jóvenes que se han ido incorporando a la Sede a realizar estudios pedagógicos, los podemos describir como alumnos sencillos, con grandes deseos de superación y voluntad de hacer las cosas, de crecer pensando en el rol que deberán desempeñar el día de mañana, dirigiendo y orientando a los niños que se les encomienden para su formación y educación escolar. A lo anterior habría que agregar, en cuanto la situación socio-económica, que estos se ubican en los estratos más bajo cuyos ingresos familiares mensuales son los mínimos, agregando a esto que los niveles de escolaridad de los padres quienes en su mayoría poseen estudios secundarios incompletos y básicos (completo e incompleto) que la mayoría de los alumnos provienen

geográficamente de la región de la Araucanía, como también de la zona del Alto Bío-Bío (Pehuenches) y de la zona de Osorno (Huilliches).

¿Qué les ha ofrecido la Universidad? En primer lugar, la Universidad les ha acogido para que puedan realizar sus estudios profesionales para lo cual se cuenta con una infraestructura adecuada para desarrollar las actividades académicas. Sin embargo, la malla curricular ha tenido que sufrir algunos cambios particulares para poder ir satisfaciendo las necesidades propias de estos alumnos, se ha tenido que incorporar algunas materias relacionadas con la cultura del pueblo mapuche. Para poder desarrollar estas materias, se ha contratado un profesor mapuche que reúna las condiciones académicas necesarias para poder dar las respuestas a las inquietudes que estos alumnos presentan. Asimismo los demás académicos que conforman el equipo de trabajo del Programa de Pedagogía Básica ha tenido que reformular y estudiar con mucha profundidad los problemas de la interculturalidad para que de esta manera se pueda llegar a mantener una relación más fluida con los alumnos mapuches.

Por otra parte, los primeros alumnos que se incorporaron a estudiar pedagogía crearon un grupo cultural denominado Trayenko, que ha servido para reunir, en un espacio común, las distintas actividades propuestas por los mismos alumnos y que en parte han servido para compartir con la comunidad universitaria y la comunidad en general sus pertenencias culturales y de esta manera mantener vigente su identidad cultural.

¿Dónde se han ubicado nuestros profesionales titulados? Dar respuesta a esta pregunta es complejo pero, sin embargo, lo que se puede señalar es que algunos de estos profesores han regresado a sus distintas comunidades de procedencia (Boroa, Puerto Domínguez, Trapa-Trapa, Reigolil, Coñaripe, San Juan de la Costa, Entre Ríos) a las cuales pertenecen trabajando como profesores uni,bi o tridocentes en las unidades educativas. Otros, en cambio, han sido contratados por diferentes organizaciones no gubernamentales mapuches para trabajar en la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con educación. Y un tercer grupo de nuestros egresados está trabajando en algunas universidades locales aportando todos sus conocimientos ya sea a través de la enseñanza del Mapudungun o en cursos relacionados con la cultura e identidad del pueblo mapuche.

## LA UNIVERSIDAD Y LOS PUEBLOS INDIGENAS, MITO Y REALIDAD Cornelio Chipana H.

### Introducción

En este artículo queremos expresar reflexiones y comentarios, que dice relación con un tema altamente motivante, cual es el paradigma occidental y el paradigma originario en las actuales universidades latinoamericanas, como las nuestras, donde convive un alto% de población indígena.

Los indígenas egresados de algunas universidades, que hemos reconstituido nuestra identidad étnica, estamos pidiendo a los AJAYOS (espíritu tutelar) que nos ayuden abrir gestos en las universidades nacionales ¡latinoamericanas!, para que se atrevan abrir sus puertas al paradigma indígena, de tal forma que se pueda ¡democratizar! el conocimiento nacional y la óptica de las instituciones fundamentales de la sociedad.

### Retrospección Histórica

La historia andina nos indica que antes de la llegada de los invasores de España, en el TAWANTINSUYO, teníamos universidades, llamadas YACHAYWASI, o YATI— UTA (casa del conocimiento). También existían centros de documentación llamadas POQENKANCHAS; Nuestros sabios académicos eran los AMAUTAS, nuestra ciencia se había destacado en medicina, ingeniería, agricultura, arquitectura, astronomía, climatología, música, política, etc. En Política podemos mencionar un ejemplo; la Confederación del TAWANTINSUYO, comportaba los ideales de ¡ libertad, Igualdad, fraternidad y la diversidad!, 300 años antes que la revolución francesa. ¿Cómo? se preguntará el lector. La respuesta es la siguiente: la CHAKANA, símbolo esencial del orden social en la semiótica andina, comporta los opuestos complementarios en simetrías iguales, además son simétricamente fraternas en sus trazados y se sostienen en plena libertad, pues ninguna simetría oprime ni regala el otro, simbolizando la cosmología y una lógica biológica, que es el principio del respeto a la diversidad. Diversidad expresado hoy en nuestra WIPHALA (bandera), que a las puertas de un nuevo milenio se hace cada vez más emergente y necesaria, porque expresa la armonía de colores, simbolizando la unidad en la diversidad de pensamiento, de raza, clase culturas y civilizaciones, de nuestro planeta tierra, que para los Aymaras es la PACHAMAMA.

Si estos aportes son del mundo andino, cuantos otros aportes más ofrecen los pueblos originarios de América? ¡Mucho más! sin duda. Entonces, ¿porqué este conocimiento milenario aparece relegado o ignorado en las aulas universitarias?. En el norte de Chile, son 10.000 años de conocimiento y sabiduría reflejados en complejas técnicas de embalsamamiento de nuestros difuntos en Chinchorro, (conocidos como ¡Memorias!, de Chinchorro). ¿Acaso nuestros abuelos no sabían pensar?. ¿Nuestra AMUYTA (pensamiento) que ha producido?. Para respondernos estas preguntas deberíamos conocer la historia de nuestra mentalidad, sólo así, podremos explicarnos como se construyeron las ciudades Aztecas y Mayas. En nuestro escenario, cómo se levantó MACHU PICHU, CUZCO, TIWANAKA, los millones de kilómetros que tenían los caminos del INKA, el avanzado sistema de estimulación de las precipitaciones en las altas cumbres, dónde esta el sagrado respecto a la PACHAMAMA, En qué academia universitaria se estudia la estrategia económica, política y militar de un pueblo MAPUCHE que lucho 300 años defendiendo su libertad y soberanía, sabiduría que significó una derrota militar al Imperio español. Este cúmulo de sabiduría y ciencia, dónde sigue su curso o donde se cultivan 505 años después, para ser traspasado a las futuras

generaciones. Así, como sucede con los ramos obligatorios de historia occidental (disfrazado de historia universal) y las grandes epopeyas de la historia oficial de nuestras naciones latinoamericanas, que se traducen en grandes actos cívicos y monumentos conmemorativos.

Si bien este artículo no pretende ser una apología de nuestra cultura, es un grito que nace de los AJAYOS para ver si provoca reflexión y apertura.

## **Indoamérica, Mito y Realidad**

Queremos responder a las preguntas del párrafo anterior, cuya reflexión nos lleva a la conjura, a la necesaria catarsis, a la mirada profunda de nuestra historia Indoamericana. Esta INDOAMERICA, ¡donde Dios hizo el Edén!, no ha sanado aún, las profundas heridas de la ¡ colonización!, legado que pervive, entre el mitos y realidad.

En las venas abiertas de América, como diría José Galeano, persiste la herencia colonial para los ¡indios!, (como nos dicen) que tienen que vivir aún pasajes ignominiosos en varios aspectos de su vida diaria. La Educación es uno de estos pasajes, porque en la mayoría de las escuelas y las universidades (por cierto existen honrosas excepciones) los profesores y académicos en su mayoría ignoran la cultura Aymara, Mapuche, Quechua, Rapa Nui, etc. El escritor Aymara Ramiro Reynaga, dice: ¡La educación Andina Construye ignorancia en escuelas, colegios y universidades. Nos enseñan a sustraernos de nuestra cultura inculcándose fragmentos de la cultura ajena!. El Dr. Jacinto Arias Sojom, señala que en México ¡ tomamos la imagen ladina por símbolo de sabiduría, damos por hecho que ellos son los poseedores de las artes, de leer y escribir, artes que tomamos por indicios de inteligencia, pues cuando nos describimos inferiores a ellos pronunciamos ¡no se leer, no se escribir! así tenemos los ojos vendados y la boca tapada, ignoramos por desgracia que nuestros antepasados tuvieron conocimientos de la lectura y la escritura.... En su gran mayoría, las universidades andinas, centroamericanas o mexicanas, especialmente donde los indígenas son mayoría, no son fuertes de la cultura nacional, son inyección de la cultura Europea colonizante, a ella santifican como las más avanzada y moderna, sin embargo todas ellas se declaran democráticas, progresistas, revolucionarias. Este mito y realidad, se vislumbra desde las sucesivas oleadas de invasión como lo expone muy bien Miguel León Portilla: ¡ prevalecieron desde entonces situaciones de relación asimétrica. Los invasores y sus descendientes y en cierto grado también quienes se amestizaban con ellos, ejercían el poder, hacían suyas las riquezas de la tierra, aprovechaban el trabajo de los vencidos, les imponían nuevas formas de existir y creer). En los hechos, la Historia universitaria demuestra su inspiración eurocentrica. En nuestro país Andrés Bello, fue un iluminado fundador de la más prestigiosa universidad nacional, la Universidad de Chile, pero hasta el día de hoy no se ha creado las cátedras de derecho indígena para acercar al futuro abogado al derecho indígena. Estos y otros antecedentes nos hacen pensar que nuestra realidad universitaria sigue su sesgo colonial. El pensamiento y la ciencia devienen de otros continentes. Nuestros ¡ Libertadores! se inspiraron en la revolución francesa, luego nos ilumino el liberalismo, luego el marxismo y ahora probablemente Alvin Toffler, con su teoría post moderna. En definitiva nuestras universidades parecen no poder cortar su cordón umbilical de Europa, no pueden o no quieren dar un salto por sobre la dependencia intelectual y científica. Por cierto excluimos a las nuevas universidades privadas concebidas bajo el lema de autofinanciamiento, que en nuestro país no se les puede evaluar aún por su corta trayectoria. En este escenario la sociedad civil y las universidades no encuentran comúnmente un correlato a sus demandas sociales tienen conquistas, pero la ¡ dependencia! de la ¡Inteligencia criolla!

vulnera su bases de sustentación. Suele ocurrir desencantos como sucedió con la Revolución del 52 en Bolivia. En esa insurgencia del MNR los Aymaras, quechuas, Tupi Guaraní, pudieron ser gobierno indio, como diría Fausto Reynaga. Este mismo escritor Colla en su libro ¡Franz Tamayo y la Revolución Boliviana! nos señala con bastante decepción ¡La revolución ha nacionalizado las minas del superestado y la tierra de los gamonales, pero la universidad permanece tan ANACIONAL como antes; que trágica paradoja: Bolivia no tiene su universidad. El estado y el pueblo sudan para mantener las universidades autónomas y éstas en cambio cavan la sepultura para enterrar a aquel estado y aquel pueblo...! Quizás este ejemplo no sea contemporáneo en lo económico, pero a mi modo de entender, las universidades siguen con su trayectoria nacional, por lo menos en lo que respecta a los indígenas. Por mi función pública con frecuencia me toca viajar a la capital, Santiago y en cada lugar a los Aymaras nos preguntan por Bolivia y no por el norte de Chile, este es un problema nacional y del sistema educativo. En tal sentido las universidades chilenas, no pueden eludir sus responsabilidades, en tanto ellos son los principales forjadores de la pedagogía nacional.

Cuando buscamos la identidad Nacional con pensamiento europeo, la identidad nacional no es más que un remedo de Europa y de Estados Unidos, basta darse cuenta que el baile ¡nacional! de nuestras juventudes de hoy es el ROCK de todo tipo, pero jamás el Huayño, el Purrún el Sau Sau, ni siquiera la Cueca por decreto. A mi modo de entender, ese es el mito de nuestra IDENTIDAD NACIONAL, si ésta identidad no reconoce a su ancestro indígena, probablemente seguirá siendo mitología, porque desde el intelecto universitario hoy la realidad es más import que export. Los estudiantes indígenas en este marco están obligados a ser absorbidos por la lógica occicentrista y el paradigma ajeno, porque los directivos de las universidades en general, con algunas excepciones, piensan que están otorgando un favor al aceptar alguna iniciativa de los indígenas, dentro de sus aulas, además la oferta indígena aún no es rentable, por ello para crear un pequeño espacio dentro de alguna universidad, es necesario recurrir a la Cooperación Internacional y someterse a los dictados de las estructuras académicas, que poco valor le otorgan a nuestra ciencia.

### Conocimiento es Poder

Las universidades actuales forjan funden y cultivan conocimientos que direccionan una sociedad para mal o para bien, sea como fuere de él, salen en su mayoría los cuadros profesionales, políticos e ideólogos. En definitiva, en las universidades se encubren los funcionarios del aparato estatal que conducen los destinos de un país, por tanto las universidades son centros implícitos de poder, que tienen capacidad de traspasar generaciones, clases sociales y fronteras, por lo tanto pueden ser aliados o antagónicos, porque hoy más que nunca el Conocimiento en el sentido de la información y del aprendizaje de códigos, como, la lectura avanzada y el método científico, constituye una arma poderosa, que permite apropiarse constantemente cada vez más conocimiento (7). En ese marco lógico de poder y conocimiento, los pueblos indígenas de Chile somos aún antagónicos a las universidades, porque por regla general, ellas no se han abierto a nuestro pueblo. Ello explica, porque muchas veces una autoridad regional o nacional crea programas con el propósito de satisfacer el ¡desarrollo! del Estado Nacional y no necesariamente en beneficio de los pueblos indígenas, porque administran a los indígenas con leyes que son incoherentes y no adecuadas a la realidad indígena, por lo mismo suelen ser tremendamente injustas. En la contradicción del derecho positivo y el derecho consuetudinario se impone el primero, por lo mismo dichas políticas fracasan con frecuencia.

Ese fracaso ha significado en el proceso histórico nacional grandes despojos formales, legales y ¡científicos!. A nuestro modo de entender, éste fenómeno se suscita por el reconocimiento explícito de la PROPIEDAD INTELECTUAL del académico eurocéntrico, pero no se reconoce en absoluto en las universidades LA PROPIEDAD INTELECTUAL INDIGENA, por tanto existen y existirán despojos ajo el apoyo de la ¡inteligencia! de los centros universitarios despojos como lo ilustra los estudios desarrollados por CONADI respecto a las tierras Pehuenches, en donde hasta el día de hoy se libran batallas por defenderla, pero siempre las mismas lógicas lo vencerá es decir las comunidades del Alto Bío Bío, comprendidas en la actualidad en la Comuna de Santa Bárbara logran mantener independencia territorial hasta hace 100 años. Entonces aparecen las primeras formas mercantiles de obtención de esas tierras, por medio de engaños, métodos de enajenación y apropiación, respaldados en actos formales de constitución de propiedad, en concordancia con las leyes chilenas, y en contradicción con la costumbre y el derecho consuetudinario que rigen al interior de las comunidades Pehuenches en Chile (9), en aras del ¡desarrollo nacional!. Situación similar se repite una y otra vez en toda América, estos ignominiosos despojos ¡legales!, provocaron de alguna forma los procesos revolucionarios en Guatemala, la guerrilla de Sendero Luminoso y Tupak Amaru en Perú; el actual levantamiento de Chiapas en México. Curiosamente estos países tienen población indígena mayoritaria.

El fracaso de políticas públicas también ha significado que los indígenas sean los más pobres en cada uno de nuestros respectivos países. En tal sentido el desarrollo nacional tienen un acento europeizante y no nacional, porque se recurre a modelos europeos y no a modelos originarios. Cabe recordar que por el sistema democrático de inspiración greco latina, las minorías étnicas (como nos llaman) están excluidos de la participación política directa, se nos acepta participar en tanto cuanto nos suscribamos alguna de las tendencias no indígenas a pesar de que teóricamente podríamos participar directamente, ya que la Ley no nos lo impide, pero sabemos que la vía política en un sistema a la medida de los no indígenas, no es posible tener ninguna representación real del universo electoral indígena, por tanto este sistema electoral seguirá siendo mito y realidad para los millones de electores indígenas.

La Realidad Universitaria aún no cuestionada.

Las universidades no han sido cuestionadas en su esencia, la reforma educativa esta mas preocupada del aspecto financiero, del método y la administración de la enseñanza básica y media. Es más, creo que las universidades nacionales muy escasamente forjan ciencia y pensamiento, porque percibo que siempre están a la saga de los avances que experimentan las universidades europeas o norteamericanas, por ello vale tanto obtener un doctorado en Harvard, Oxford, París, Lovaina, etc. Nos preguntamos qué universidad ha invertido en el desarrollo de la ciencia y el saber indígena, útil al mismo pueblo originario?, creo que muy pocas. Sin embargo los grupos económicos de cada país tienen sus universidades como aliados permanentes en aras de mantener el poder y los principios teóricos que defienden sus doctrinas economistas y occicentristas. Con el manejo de los medios de comunicación y el halago que se hacen por la TV, se convierten en modelos de la sociedad. Así tenemos hoy una sociedad a la medida de los más ricos. El Neoliberalismo es la expresión del pensamiento europeo que se ha hecho carne y hueso en nuestra sociedad, por lo mismo los indígenas somos los más afectados, si mantenemos nuestra identidad originaria nos exponemos a la extrema pobreza, entonces solo si nos DESINDIANIZAMOS, podemos acceder a los privilegios del

sistema, en tal sentido somos víctimas del racionalismo economista que se cultivan cuanto más o menos, en las universidades.

En este mito y realidad creemos que los INDIOS de AMERICA son llamados a ser el farol de alerta y podrían cuestionar con propiedad el alma mater que el colonizador nos impuso, que aún pervive, sin ser cuestionado en su esencia académica. Creo que desafortunadamente los indígenas siempre hemos cuestionado las políticas de nuestros Estados, pero no la esencia de esa política, no el paradigma, no hemos cuestionado la cosmovisión que cultivan las universidades, en definitiva falta democratizar el conocimiento, el pensamiento, el saber universitario, para que la ciencia originaria pase a formar parte de nuestras universidades, y así podamos construir de verdad una sociedad más auténtica más ¡democrática!, intercultural y pluralista. De otra forma la mayoría de las universidades ¡Latinoamericanas! con alta presencia indígena, seguirán el curso de mercado homogeneizante y se impondrá únicamente el eurocentrismo, que toma hoy el código del OCCICENTRISMO que es una patología humana, de sentirse el ¡rey del mundo! sin serlo, de ignorar o subordinar otros pueblos, de sentirse superiores y de violentar la diferencia. En fin es erosionadora, contaminadora y desgranadora de las sociedades originarias. Puesto que buscan arrasar la identidad propia, proscribir la lengua, la cultura, y hacer perder el derecho originario imponiendo el suyo.

Posibles Paradigmas Alternativos.

Los obligados paradigmas alternativos, los verdaderamente constructores de alternativas pueden ser los pueblos indígenas, que representan diversidad de culturas. Existe una herencia ancestral que se desprende de miles de años acumulados en conocimiento, ciencia, sabiduría y tecnología, recurso intelectual que puede aportar con energías, saber nuevo y complementarios a la sociedad nacional; este aporte lo pueden hacer con propiedad y originalidad, ello no implica descalificar los demás conocimientos ni a otras culturas y otros aprendizajes, sino más bien creemos que se debe ensanchar los diversos caminos del conocimiento universal, sin dejar de perder la identidad y cultura de todos los pueblos. Si bien hemos puesto en duda el paradigma occidental, como único y universal, no la negamos como paradigma de su propia civilización, que ha aportado innegables beneficios a la humanidad en ciertos aspectos como la medicina. Reconociendo la diversidad cultural de los indígenas de América, con ocasión de la reunión indígena internacional de ABYA YALA (América en idioma Kuna), los dirigentes y representantes indígenas de Distintos países han postulado al paradigma del DESARROLLO CON IDENTIDAD, como alternativa a los modelos de desarrollo imperante

La gran novedad socio política de nuestro tiempo afortunadamente gira en torno al desarrollo con identidad, después del tropiezo de los grandes paradigmas europeos se vislumbra una vuelta a las raíces y a los valores más permanentes, hacia la historia propia y no plagiada por la homogeneización. Antonio Leal cita a Norberto Bobbio, señalando que la participación de los ciudadanos no depende sólo de reglas, sino de esencialmente de valores que la democracia es capaz de transparentar y difundir. El primer valor es el de la tolerancia, la superación de los fanatismos, la vieja convicción de poseer, al unísono la verdad y la fuerza para imponerla (El crepúsculo de la política, P.g. 39, 1996). Por lo mismo la Visión Indígena es más dialógica, es más universal, desde esa perspectiva los hijos del Sol andino y la Pachamama, creemos poder entregar conocimientos a nivel del lenguaje la agro ecología, la historia, el arte, la música, etc. Como ejemplo, podemos mencionar que el idioma aymara por su estructura gramatical es un lenguaje apto para el uso de la lógica computacional, como lo ha demostrado el Ing. boliviano Iván Guzmán de

Rojas; la agricultura andina en su génesis es auto sustentable Julio Valladolid nos señala ¡Los andinos de antes y de ahora conocen esta manera de ser del clima, a ellos les causa sorpresa la presencia de año seco o un año lluvioso, ellos tienen un conjunto de saber que les permite ¡conservar! y ¡reciprocarse! con cualquier clase de clima, de tal manera que obtuvieran cosechas para sobrevivir aun en años de mayores dificultades climáticas, Respecto a la Historia podemos demostrar que solamente entre el período 1700 y 1783, fuimos los gestores de la independencia de América, Nuestros Abuelos protagonizaron, en el Virreynato del Perú alrededor de 140 revueltas y rebeliones, finalizando esta gesta heroica de los pueblos indios con el gran levantamiento de TUPAK AMARU y TUPAK KATARI (el primero Quechua en el gran levantamiento panandino de 1780. En el arte y la artesanía gozamos de popularidad en cualquier mercado internacional. En la Música sólo en los Andes tenemos aproximadamente 50 bailes mayores y 150 tonalidades musicales, múltiples instrumentos musicales, y miles de conjuntos de música andina, muchos de ellos están muy cerca de competir con grandes productoras de la industria discográfica de exportación (actualmente en Bolivia ya se exporta música andina a nivel continental y Europea). Ejemplo como estos son muchos pero el profesional formado en la universidad sigue preocupado de perfeccionarse en el paradigma europeo y no así en su propio pueblo ancestral, que arrastra el estigma del subdesarrollo.

No quisiéramos ser pesimistas, debemos reconocer que existen avances en algunas universidades mas que otras, especialmente por el interés de profesionales de ciencias sociales que hacen esfuerzos personales para revelar los conocimientos ancestrales de nuestros pueblos, en algunos centros de estudios como las ONGs. también existe investigación y preocupación por los temas indígenas. Existe la Voluntad política, en los gobiernos con Población indígena porcentualmente importante. También se debe destacar la sensibilidad que ha despertado el V Centenario en los organismos internacionales. Obteniendo actitudes insospechadas en Gobiernos con el de Francia. El Presidente Jacques Chirac, en su reciente visita a Bolivia, señaló que en el programa Ostrom (programa de investigación franco-boliviano) son ¡Orgullosos de sus CIVILIZACIONES, bolivianos y franceses están empeñados en luchar por un mundo diverso, rico por el diálogo entre todas las culturas, rechazando la información, y están unidos por la defensa de la diversidad cultural del mundo!. Quizás este sea el comienzo de una nueva relación entre Europa y los pueblos originarios y porque no entre las universidades y los pueblos indios de Indo América, porque por primera vez Un jefe de Estado de una potencia Europea, reconoce que en los Andes existe civilización, esperamos que por lo menos así sea el próximo siglo. Esperamos que en las universidades se abran las puertas al saber indígena en forma libre con protagonismo de su capital humano originario. Si no sucede así, lamentablemente.

EL FUTURO DE LA CIENCIA Y EL SABER INDIGENA SERÁ INCIERTO.  
ESTADO, EDUCACION Y CULTURA  
Jorge Pinto

La negación del mundo indígena no es más que una expresión de la actitud reduccionista que ha tenido la Universidad, que tiende, muy habitualmente, a negar y ocultar muchos mundos, a los cuales no se les abre ninguna posibilidad de expresión.

Creo que en los últimos años la situación ha empezado a cambiar. Sin duda, el impacto que tuvo entre nosotros el Quinto Centenario (1992), provocó una sensibilidad

muy particular, que se tradujo en un intenso debate que recogieron algunas universidades. Por otra parte, la formación de nuevos cuadros académicos permitió que aparecieran nuevas corrientes historiográficas, que abrieron espacios novedosos en instituciones marcadas por el peso de la tradición. Sin embargo, a pesar de estos avances, pareciera que esos espacios son todavía insuficientes para establecer una relación más horizontal y solidaria con aquellos grupos a los cuales hemos prestado poca atención.

¿Cómo explicar lo que ocurre? ¿Cómo explicar el ocultamiento que se hacía y se sigue haciendo en nuestras universidades del mundo indígena y de todos esos mundos que seguimos negando, como el mundo de la mujer, de los minusválidos, de los homosexuales y, en fin, de todas las minorías que parecen no tener cabida en nuestras reflexiones y en los contenidos de nuestras cátedras? ¿Por qué se produjo y se produce aún esta situación?

La respuesta no es fácil; sin embargo, creo que existen dos factores que ayudan a comprender lo sucedido, al menos en el ámbito de las universidades chilenas: me refiero al enorme impacto que ha tenido entre nosotros el Estado Nacional como agente conductor del proceso educativo y de la cultura que se ha fabricado para el país y al tipo de sociedad que hemos construido, sociedad en la cual se privilegian, casi exclusivamente, dos ejes principales: el trabajo y la acumulación.

Respecto del rol del Estado, no tengo dudas que se ha intentado construir un país que -se nos ha hecho creer- sólo podría ser fuerte en la medida en que fuera uno solo. La unidad ha negado la diversidad, la ha aplastado. En aras de la unidad, sinónimo de fortaleza para los arquitectos de la nacionalidad, hemos tenido que renunciar a patrimonios y culturas que ponían en peligro aquella unidad. Y en esto, la educación ha jugado un rol decisivo, pues ha sido un factor de intervención permanente que no siempre ha respetado a los chilenos que son un poco diferentes al arquetipo nacional que se nos ha impuesto desde arriba. Mi experiencia desde la historia me permitiría decir que la educación, tal cual la ha manejado el Estado, ha impedido absolutamente transformar la identidad y la cultura en ejes del desarrollo. Si quisiéramos revertir esta situación, deberíamos practicar una educación que permita a los pueblos indígenas reconocerse como tales, lo mismo que a otras minorías, para afirmar su sentido de identidad en un país que no puede seguir ocultando una realidad multiétnica y culturalmente diversa.

No creo que los proyectos educacionales y las reformas que se planifican en Santiago, sobre la base de comisiones constituidas por gente sólo de la capital, puedan producir, efectivamente, las transformaciones que nos permitan construir una sociedad distinta, porque, desde mi punto de vista, el Estado ha sido demasiado absorbente y negador, impidiendo que la identidad y la cultura se transformen en un eje del desarrollo.

Incluso, nuestra propia historia nos llega a través de una óptica muy parcial, que no siempre corresponde a la realidad. Pensamos Chile, desde el extremo norte al extremo austral, como una unidad, sin darnos cuenta que los espacios regionales en América Latina han funcionado casi al margen de las fronteras establecidas por los grupos dirigentes del siglo pasado, que fijaron límites arbitrarios y carentes de sentido real. Los mapuche de la Araucanía vivieron, por ejemplo, mucho más conectados a los mapuche de la Pampa argentina que a los pobladores de la zona central o de Santiago, cosa que también ocurrió con los aymara del norte, bien poco preocupados de saber si vivían en Chile o Bolivia. Chile no funcionó como muchos piensan, en una dirección norte-sur, sino de una manera más particular, más matizada, a través de ejes más bien horizontales.

El otro asunto que quiero comentar tiene que ver con el tipo de sociedad que hemos construido, una sociedad que privilegia, casi en términos exclusivos, el trabajo y la acumulación. Pienso que hemos construido, por lo menos desde el siglo XVI, una sociedad de trabajóxicos, orientada básicamente a acumular. Ha surgido, incluso, una ética

vinculada al trabajo que mide el éxito no por lo que se produce, sino por la capacidad de acumular. El progreso no significa desarrollo humano, sino capacidad de poseer, de mostrar propiedad sobre las cosas.

Vale decir, todo lo que no se mueve en esa dirección, parece no servir. Y, obviamente, el mundo indígena tiene una relación con la naturaleza enteramente distinta y diferente.

Nunca olvido una historia que conocí a través de los estudios que hago sobre el llamado ¡pasado colonial!. Los chiquitos o chiquitanos eran un pueblo que descubrió que podían trabajar tres o cuatro horas al día para obtener cuanto necesitan para vivir; el resto del tiempo podían destinarlo a otras prácticas, ritos, reuniones sociales o compromisos contraídos con la comunidad. Lo cronistas los describieron como un pueblo feliz. No tenían, por desgracia, la sabia costumbre de trabajar para producir excedentes y acumular, se habían convencido que era mucho mejor mantener depositada la riqueza en el bosque, en la selva o en la propia naturaleza. Por eso fueron diezmados y finalmente extinguidos. Hoy sus tierras se han incorporado a los verdaderos procesos productivos: el cultivo de la coca, cuyo consumo tanto preocupa a los países más desarrollados, se obtiene, precisamente, en las mismas tierras por donde los chiquitos pasearon su desnudez y barbaridad en el siglo XVII.

Yo me atrevería a decir que cualquier sociedad o forma de sociabilidad que no se mueve en la dirección que estableció Occidente, o más bien la sociedad capitalista, de trabajar y acumular, ha sufrido la discriminación que recogen las universidades y que impide que esos mundos sean explorados desde nuestras aulas o desde nuestros gabinetes de trabajo, sobre todo porque se ha confundido el trabajo del investigador con el trabajo de un erudito que se encierra en su escritorio a la docta, sabia y serena reflexión, olvidándose del mundo en el cual vive y del cual proviene.

Entonces, no sólo negamos al mundo indígena, sino a la mujer, a los minusválidos y a todos aquellos que son diferentes o demasiado ¡primitivos!, porque no producen ni acumulan como el resto de los hombres de éxito.

## EL CONOCIMIENTO SUPERIOR POR VIAS DE LA INTELIGENCIA Y LA IMAGINACION Víctor M. Racancoj

Inicialmente quisiera decir que en el título de este seminario llamado ¡Universidad y Pueblos Indígenas! tenemos un acercamiento de dos mundos. Es una herencia de dos mundos, totalmente diferenciados y que, en algún momento, fueron antagónicos pero que hoy se tratan de acercar.

La noción de universidad es en primer lugar colonial y, específicamente, es un centro de agresión colonial. Esta entidad se instituye en América como una forma de crear los recursos para mantener la colonia. Además aquí no sólo se transmiten conocimientos sino que también valores. Y este era muchas veces el objetivo de la universidad.

Otro problema que tiene la universidad es la sacralización de la ciencia como parte de sus mismos objetivos, ya que, al ser una institución colonial sacraliza lo que dice y niega lo que el otro piensa y descubre.

Pero eso lo traía perfectamente definido durante los siglos de guerra con los moros. Sacralizar y negar todo lo que el otro pensaba, acusándolo de malo, hechicero y mundano.

Luego hay otro problema ahí, estoy hablando de Guatemala. La universidad se volvió histórica; Se ha perdido, se ha desvinculado de la sociedad. ¿Por qué? Vean ustedes simplemente la ubicación de la universidad.

Fíjense que en mi país, al tener 308 mil km. 2, diez veces menos que Colombia, tiene una universidad nacional y como tres privadas, Pero cuando vemos, el 92% de estudiantes están en la capital y el resto del país no tiene nada. Un indio que nace hoy y que está a dos días de camino en bus y uno a pie de la capital desde su comunidad tiene cero posibilidades de estudiar, y es cero dentro de 20 años, porque si no hay proyectos de construir carreteras, menos habrá de poner vías aéreas u otras formas de facilitar el transporte.

Y luego el profesor universitario se vuelve un ¡modus vivendi! y se comienza a producir el tráfico de influencias. En la guerra de los últimos 30 años, había gente muy comprometida, gente que desde la universidad empezó a pensar y, tal vez, con la buena intención de cambiar las cosas, pero esa gente tuvo que salir o está cargando tierra en estos momentos. Así la formación del recurso humano en el tiempo es bastante grande.

El costo ha sido alto. Entonces entra y sube a la universidad un grupo que podríamos inscribir en la mediocridad, y es ésta la que controla el poder. Ahora bien, como los mediocres son muchos, uniéndose ya no dejan pasar a nadie.

Este es el otro problema. Y empieza un tráfico de influencias que yo diría, la universidad -en Guatemala- es más un fetiche que la creación de conocimiento.

¿Por qué? Porque si a la universidad la medimos por cuantos científicos están realmente produciendo o cuanto conocimiento esta verdaderamente elaborando, no estoy diciendo esta copiando, porque eso si lo hacen muy bien. Por lo menos marxistas en Guatemala aun siguen enseñando con textos del 70. Cuando vemos ese diagnostico, cuando hacemos de la universidad un medio de ascenso social, la buscamos no por el conocimiento que tiene o que voy a aprender ahí y que me va a servir para mi comunidad, sino porque es la forma y el medio por el cual puedo ascender socialmente.

Cuando uno empieza a acercarse al mundo indígena, entonces se comienza a preguntar: ¿No será que estamos haciendo técnicos para un sistema? Yo diría que eso es. Y eso son las universidades del mundo en estos momentos, especialmente las latinoamericanas. A pesar de esto, sí hay universidades que están generando conocimientos.

Bajo todo esto entonces, comienza la reflexión inicial: si la universidad cumple realmente la función para la cual fue creada. Porque yo pienso, cuando uno revisa la

historia, cuando uno comienza a pensar que el cero fue inventado dos veces en el mundo, por los hindúes y por los mayas. Los segundos con la posición vigesimal, como una posibilidad de hacer cálculos más altos y de hacer cálculos astronómicos más grandes, uno comienza a pensar cómo se realizó ese conocimiento científico, cómo surgió.

Ese calendario en que se sistematizan los movimientos astrales y logran conjuntar distintos elementos del universo y los aplican a la vida cotidiana del individuo y de la naturaleza ¿Cómo lo hicieron? ¿habrían computadoras?

Entonces ahora sale en algunas revistas que los mayas eran de Marte, como una forma de querer negar esa historia.

Por lo mismo, uno de los grandes efectos de la colonia, uno de los elementos más pesados de esa época, aparte de la agresión económica, de la matanza enorme que hubo, es el brutal corte de información hacia la población en dos vías. Hacia su pasado que no debe conocer y hacia el conocimiento contemporáneo, porque es un hecho que la universidad está en un centro donde las condiciones económicas no permiten a un mapuche asistir a la misma.

Yo diría que ese brutal corte de información es algo que debemos revisar, pues se realiza a través de tres puntos importantes: la matanza de todos los sabios, la destrucción de todos los documentos y el corte de la interrelación entre los pueblos de América. Ni siquiera se ha comprobado que quinientos años a.C. en los pueblos de América había una interrelación, una comunicación. La sistematización y unificación del tiempo es otro elemento de agresión y rompimiento de la interrelación.

Guatemala tiene serios problemas. Una universidad centralizada, donde los centros lejanos hacia el poder urbano no tienen carretera, luz ni agua. Entonces partimos que hay que construir otra Guatemala, buscando formas propias de organización. Por eso y desde hace diez años, se inició un movimiento que trata de buscar la forma de que a nivel local se vaya interrelacionando a la gente, que vayan asumiendo sus posiciones claras y que bajo formas legales que nos da el estado de asociaciones civiles de desarrollo, las comunidades unificadas se vayan armando y puedan así recibir el apoyo internacional y local, negociando con el estado la educación y la salud.

Desde hace cuatro años venimos trabajando en la formación de dirigencias, que no tienen posibilidades de ir a la escuela, pero que nosotros legalizamos en un instituto como el gobierno quiere y lo exige. Pero los profesores van a las aldeas a dar sus clases bajo una supervisión, de esa forma han logrado salir 600 dirigentes, los cuales ya están preparados para ir a la universidad, pero que no pueden ir por el problema económico.

Hace tres años venimos con la iniciativa para los estudios superiores, se llama ¡Instituto para el Estudio de la Ciencia y Aplicación de la Técnica Chipichav!, pretende formar estos recursos humanos a nivel de estudios superiores pero a partir de su práctica.

Por ejemplo, la gente que históricamente ha sido agricultor, vende verduras, va a Centroamérica, negocia aquí y no hay ningún ingeniero agrónomo que salga de la universidad y que les pueda ir a decir qué tienen que hacer. Son ellos los que enseñan, por lo que hay que buscar la forma de sistematizar e integrar otro tipo de conocimiento para mejorar su práctica y de entregarles también un aval. Pero esta búsqueda debe realizarse afuera, porque las universidades locales no están en esta disposición.

Así, en el nuevo paradigma que debe de construirse, creo que tenemos que hacer compañeros de ruta, es decir, hay muchas personas no indígenas pero dispuestas a hacer compañeros de ruta y es eso lo que hoy se está llamando educación intercultural. La tesis que yo sostengo es que entre la población ladina y la indígena existen sistemas de valores éticos totalmente diferenciados. Cuando alguien se muere, nuestro comportamiento es distinto; en el hogar, nuestro comportamiento es distinto. Tenemos que respetarnos y entender que somos diferentes.

Segundo, tiene que ser en forma descentralizada y existir una formación de cuadros desde su práctica, para construirla y sistematizarla. Luego debe de tener los conocimientos modernos porque esos no pueden negarse. La ciencia ha avanzado, mas hay otra ciencia que ha sido negada. No sólo una, porque ambas son necesarias para conformar y entender la búsqueda de ese mundo que todos soñamos.

Finalmente, mantener esa interrelación que es básica y urgente, porque estamos globalizados y debemos globalizarnos nosotros también, pero con otra visión.

## RACIONALIDAD HERMENEUTICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ricardo Salas A.

### 1. Presentación:

En este Seminario "Universidad y Pueblos Indígenas" quisiera compartir como profesor universitario formado inicialmente en la filosofía, en las ciencias humanas y en el estudio de las culturas tradicionales una reflexión general sobre el problema de la "racionalidad práctica y la educación intercultural". En estos quince últimos años en que me he dedicado al análisis hermenéutico de las tradiciones religiosas y culturales me he ido encontrado con alumnos de origen mapuche, con profesores mapuches en Araucanía y con organizaciones sociales, étnicas y universitarias preocupadas por el tema de la educación intercultural que me entregado algunos elementos que voy a exponer sucintamente. Tengo poco tiempo para señalar mi perspectiva, por ello voy a hablar en términos más bien académicos de mi experiencia, porque en el plano testimonial se han escuchado varias narraciones personales muy substantivas y después de este panel hay otra mesa con estudiantes mapuches que ciertamente van a destacar distintas experiencias personales.

En mi opinión cuando uno trata de entender el problema de la educación intercultural, al menos en Araucanía, uno se encuentra frente a una perplejidad ya que existe una tensión entre lo que se ha hecho, por educadores winkas y mapuches, y lo que no se ha hecho; para decirlo en términos más bien polémicos no se puede entender este tipo de educación si no entienden estos procesos educativos donde ha existido históricamente menosprecio, burla, baja estima (por ej. El testimonio de M. Alonqueo es paradigmático), el empeño efectivo de un estado por "chilenizar" a los indígenas, en asimilarlos, en que dejen su cultura (El artículo de T. Guevara sobre Educación Indígenas) pero donde cabe considerar también los aportes de un sistema educativo formal e informal que asume una propuesta positiva y de respeto cultural para el grupo étnico dominado. En este plano, la educación intercultural tal cual se ha vivido en Araucanía está lejos de ser una palabra mágica, ella conlleva en la práctica educativa concreta problemas complejos, dificultades, tensiones entre dos culturas en contacto, en este caso la chilena y la mapuche donde han existido convergencias y divergencias.

En otras palabras cabría distinguir entre dos aspectos de la educación intercultural:

1. como proceso educativo efectivo: en este plano se remite a la discusión que se plantea acerca de planes y programas en las escuelas y liceos con mayoría mapuche, a la relación con la educación nacional. En este plano hay que ubicar la discusión acerca de una educación bilingüe.

2. como una meta final: en este plano se puede hablar de una búsqueda de un reconocimiento cultural pleno, en palabras sencillas que la educación formal no ayude a des-mapuchizar a los estudiantes, sino que aprendan a reconocer las diferencias de las dos culturas en las que viven. Esto será posible siempre y cuando se cambien las condiciones estructurales de un sistema formal que impidan la des-integración cultural del grupo étnico dominado. En síntesis, una propuesta inter-cultural auténtica supone una propuesta ética, es decir, no debe apuntar a desraizar a los estudiantes indígenas sino que debe hacerles vivir un proceso de re-etnificación que ayude a una relación inter-cultural entre la cultura de los grupos minoritarios y la cultura dominante.

Si a partir de un sistema educativo formal la cultura hegemónica imponía su lengua, formas de comportamiento, ideas y creencias, en un sistema educativo inter-cultural la cultura subordinada requiere asumir no sólo el protagonismo para incorporar contenidos y planes de estudio, la lengua, sino que busque por sobre todo consolidar un nuevo tipo de relación con los profesores indígenas y que incluso geste un nuevo tipo de espacio educativa indígena: conocemos ya experiencias pilotos de instituciones de enseñanza pre-escolar, básica y media que se abren a una visión intercultural, pero aún falta mucho, y donde cabe esperar por cierto la consolidación de espacios de educación superior.

## 2. Hermenéutica inter-cultural y educación.

La cuestión del tipo de procesos que vive la educación en la tensión entre dos culturas exige precisar, desde el inicio, el alcance de la noción de hermenéutica inter-cultural. Se trata como lo hemos dicho en algunos trabajos, en primer lugar, de criticar una noción ingenua del encuentro - desencuentro de "lo propio" y de "lo ajeno" entre visiones culturales distintas: no se trata de pensar las cosas en bloque, sino que como dicen algunos amigos mapuche: "no se puede analizar en términos excluyentes, como decir: " somos awinkados por la educación dominante o somos mapuches re-creando nuestra propia forma de educar". Se trata de entender una noción de educación en un marco inter-cultural que "se reconstruye" asumiendo elementos de las otras formas culturales, captando sus sutilezas, sus desdoblamientos, sus contradicciones, pero sobre todo su capacidad permanente de innovar en la capacidad de esbozar respuestas a las cuestiones fundamentales de pueblos indígenas que se plantean frente a la modernidad periférica que vive la sociedad chilena.

En segundo lugar, hay que ser consciente de una circularidad hermenéutica que es vital en el plano de la educación, a saber, que la comprensión de la cultura del "otro" supone de un cierto modo la comprensión de la propia. En el plano de la educación inter-cultural se encuentra un formidable ejemplo hermenéutico: es necesario reconocer que los educadores interpretamos el universo cultural mapuche. Al interpretar estamos, de cierto modo, implicados culturalmente: mostramos como nosotros, los investigadores-winkas, los profesores universitarios, valorizamos una tradición simbólica que algunos chilenos, probablemente, nos les dice nada y que para otros es una tradición pretérita que nos les recuerda nada de sus raíces, a lo más como una tradición folklórica.

La educación inter-cultural surge y se consolida en el marco cultural de lo que una cierta modernidad nos ha cuestionado, y es a quí donde la cultura mapuche nos puede dar -a los miembros de la cultura dominante- algunas indicaciones precisas sobre el sentido de la comunidad, de la familia, de la naturaleza, etc.

## 3. La educación inter-cultural y las ciencias humanas.

Yo sostengo que esta situación intercultural exige un re-planteamiento del papel que las ciencias humanas deben jugar en las nuevas modalidades que asume la educación intercultural en sus diversidad propuestas y modalidades. Me parece que el modelo más interesante es el que proporciona un modelo hermenéutico de las ciencias humanas.

Sabemos que las ciencias humanas exigen un procedimiento interpretativo que busca poner en evidencia una significación no inmediatamente aparente, por ello se llaman

hermenéuticas porque consideran de hecho la realidad humana en tanto que es aprehensible en las huellas que deja en la naturaleza, descubrir el significado de las acciones registrables o efectivamente registradas, y en las obras culturales. Tanto en las acciones del hombre como en sus obras se constata la presencia de significaciones. Ahora bien, el método hermenéutico debe intervenir desde el momento en que nos encontramos frente a significaciones que requerimos interpretar. Estas ciencias suponen siempre un contacto inter-cultural. Ejemplos de ciencias: la antropología, la sociología, la lingüística, la economía, etc. En este plano creo que es importante avanzar en un diálogo inter-cultural en las ciencias humanas, y aunque resulte polémico decirlo es preciso discutir más una pregunta que interesa tanto a nuestros peñis mapuches con formación universitaria: ¿Se puede explicar desde una perspectiva científica el universo religioso, la cosmovisión y la cultura mapuche?

Sin querer cerrar la respuesta creo que es imprescindible profundizar lo que nuestra cultura denomina una explicación científica; es por definición la que elaboran una comunidad de especialistas; ella explícita, en principio, consideraciones teóricas acerca del conocimiento de culturas, épocas, personas etc. Esta "explicación" busca considerar una dimensión cultural presente en el universo religioso, en la cosmovisión y la cultura mapuche; se trata de un intentar "comprender" más allá de los prejuicios del chileno común, en este sentido, es una interpretación racional que está obligada a ser crítica y no puramente ideológica. El trabajo del especialista de las ciencias humanas (antropólogo, historiador, sociólogo, lingüista), a diferencia del chileno común y corriente, consiste en exponer y precisar, a partir de conceptos y teorías propias del mundo occidental, y de las explicaciones cotidianas de los "nativos", el sentido oculto o las significaciones segundas que nos permiten desplegar un conocimiento de lo que entiende el mapuche. Este tipo de explicación es la que encontramos en los libros de los antropólogos, en los profesores que estudian el mapundungun etc.

En este sentido se podría decir que las "ciencias humanas" son las encargadas de asumir la comprensión "técnica" de los significados religiosos "extraños" de otras culturas, de los otros que no viven, no creen, no sueñan, en suma que no "ven" el mundo como nosotros y no lo dicen del mismo modo.

Pero esto plantea un conjunto de problemas muy complejos en torno a la forma de constituir dicho "conocimiento", es decir plantea un enorme problema epistemológico. En este marco, desarrollar un conocimiento de los "otros" implica a b menos validar que nuestros métodos científicos no son producto de una cultura dominante, de una religión o de un modelo de conocimiento. Hay universitarios que piensan que esto es imposible.

Un especialista, cualquiera sea éste, que aspira a elaborar una investigación científica sobre el "universo cultural mapuche" requiere hacer un "largo camino" para alcanzar una interpretación adecuada de las "significaciones oscuras" implícitas en las creencias, prácticas, rituales, etc. En pocas palabras, un especialista asume que la interpretación científica de un ritual indígena, si es un conocimiento científico en sentido estricto y no mero transposición de nuestras pautas culturales, requiere un largo trabajo metodológico y teórico.

Empero esto exige por sobre todo criticar una noción ingenua del encuentro entre culturas distintas en el ámbito escolar: por ejemplo no todos los profesores de historia en las escuelas en Chile asumen una actitud objetiva acerca de las creencias y rituales indígenas, como no todo profesor de castellano es un observador imparcial del

mapudungun. Es frecuente encontrar en la forma de contar la historia, de presentar los datos de las ciencias humanas en los manuales utilizados en las escuelas de Chile serias distorsiones, errores y prejuicios velados sobre el universo cultural mapuche. Pero así como existen manuales que cabe desechar en un marco intercultural, hay otros que son abiertos a la problemática del pluralismo y al reconocimiento inter-cultural. El problema es establecer criterios para discernir entre unos y otros.

#### 4. Síntesis y proyecciones.

Creo que toda auténtica educación inter-cultural requiere asumir una racionalidad hermenéutica que supere, en la medida de lo posible, las limitaciones del sistema educativo y se consolide un trabajo inter-cultural sobre sus vetas más importantes. Mi invitación a los peñis que comparten el trabajo universitario, como profesores, investigadores, alumnos es avanzar en lo que un filósofo denomina la "experiencia común" que supere los estereotipos y clichés que dominan sobre el otro y que impiden reconocerlo. Lo importante de una educación intercultural es que se requiere un concepto más amplio que plantee los desafíos teórico-prácticos para todas las culturas concernidas.

Para finalizar creo que sería inadecuado sostener que todo el sistema educativo formal que se ha difundido en el territorio mapuche es instrumento de un orden social injusto y que es pura expresión de dominación cultural. Si uno lee el libro de Foerster y Montecinos sobre la luchas de las organizaciones mapuches, uno se encuentra con datos muy interesantes de cómo estas organizaciones y sus líderes optaron por una estrategia de "conocimiento del enemigo" en su propio campo: ¡ muchos líderes mapuches surgieron a partir de su formación como profesor!. Sería también desconocer el enorme aporte que han hecho algunos profesores mapuches y no mapuches para impedir una transculturación violenta de los niños y jóvenes mapuches. Si nos remitimos al testimonio de Alonqueo vemos que para él tiene un gran valor la escuela y el profesor, al punto que retoma una palabra cristiana para hablar de la mística del profesor, ser "apóstol". Históricamente, se requiere entonces un juicio más adecuado. La educación inter-cultural en Araucanía comenzó desde hace mucho tiempo: la practicaron ambiguamente las Ordenes religiosas, los profesores mapuches, los colonos. Son estas antiguas raíces las que debemos integrar, criticar y asumir en lo que corresponda en vistas a consolidar nuevos espacios educativos que se requieren en este fin de Milenio.

Para finalizar quisiera destacar una cuestión filosófica que se debate en otras partes del mundo, pienso que la educación inter-cultural requiere hoy explicitar un desafío ético central y que presupone una antropología filosófica, a saber, ¿cómo exponer el proyecto de la educación de un modo humano que se articule a un respeto adecuado por las diferencias culturales?. Este es el plano más difícil de la discusión filosófica. Yo propondría para iniciar un diálogo una aproximación básica: la educación es la forma humana de incorporar pautas de comportamiento y de comprensión del mundo de un grupo humano abierto al conjunto de la humanidad. En otras palabras, toda persona de cualquier cultura requiere un proceso identitario para formarse como hombre y mujer de una cultura determinada. Pero asimismo se requiere evitar el drama del repliegue interno bajo la forma de un fundamentalismo: no se puede ser persona en este nuevo mundo que emerge a finales del siglo XX, sin vivir este proceso de formación con raíces cercanas y raíces lejanas por las que nos sentimos formando parte de algo propio y de algo común.

## CONOCIMIENTO INDIGENA V/S CONOCIMIENTO CIENTIFICO: LOS ESTUDIANTES MAPUCHE FRENTE AL PROBLEMA

Wladimir Painemal M.

Nosotros nos formamos dentro de un modelo educacional basado en un determinado conocimiento que predomina en nuestra sociedad y que es el conocimiento científico. Entonces queremos ver la relación existente entre lo que nosotros tenemos o somos como mapuche y cómo eso se va relacionando a través de ese proceso educacional. Dando la universidad, el puntapié final para que nosotros podamos ser profesionales e insertarnos en el campo laboral pero con una determinada visión de la realidad, pudiendo conocer e intervenir.

Es bueno dar cuenta de cómo se ha dado esta relación. El conocimiento científico nos entrega una forma de conocer la realidad, para nosotros es una imposición política y cultural, se nos está dando un conocimiento cultural occidental a partir de una serie de categorías y principios desde los cuales vamos a conocer. Una metodología y una producción de conocimiento y no sólo en ese sentido, sino también se integran elementos filosóficos y epistemológicos. Si vamos a estudiar la ciencia, lo hacemos desde los griegos en adelante. Conocemos más de los griegos que de nuestros especialistas y, en este caso, la universidad ha actuado como defensor del conocimiento científico y excluyente de nuestra forma de conocer, y ese conocimiento ha estado en una opresión y dominación desde mucho tiempo atrás.

Por otro lado, el conocimiento indígena tiene una serie de rasgos que muchas veces van en contraposición con este conocimiento científico que se nos pretende introducir. Esta forma de concebir la realidad tiene categorías que lo distinguen, entre las cuales podemos encontrar una concepción de hombre y naturaleza que son particulares, que revisten una visión de mundo más equilibrada y en movimiento. Entonces, si analizamos un poco lo que el conocimiento indígena nos está mostrando, podemos llegar a conclusiones muy críticas, en el sentido que ese conocimiento sea excluido sin saber si será incorporado o no.

La relación desigual que se ha dado entre estos conocimientos ha desplazado al indígena, incluso violentamente; para ello conocemos las crónicas que relatan la quema de libros importantísimos sobre conocimientos indígenas en América Central y, no sólo ocurrió en la antigüedad, sino que ese proceso está vigente aún y eso se refleja en la participación que tenemos en la universidad, abriéndose de a poco los espacios para poder plantear al menos nuestra visión de la realidad. Nosotros como mapuche tuvimos -creo- una ventaja, ya que la mayor parte de nuestros conocimientos se transmiten en forma oral, quizás haya sido una forma de resistir a esta forma de dominación, tal vez así el proceso sea más lento.

Ahora, la universidad es un lugar de desencuentro del conocimiento. Nosotros como estudiantes mapuches provenientes de comunidades, comenzamos desde muy temprano el proceso de desvalorización de nuestros conocimientos, desde los primeros años de enseñanza; inclusive, muchas veces nuestros padres han optado por no enseñarnos la lengua para poder acceder a la educación.

Percibimos que la valoración de nuestro conocimiento en el proceso educativo en alguna áreas es nulo. Qué decir de las carreras como ingeniería o tecnología, donde siempre está dominando un tipo de conocimiento, acentuando una sola área de la realidad.

Ahora bien, hay que ver que la mayor parte de las investigaciones han sido hechas por personas no mapuches. Nosotros como estudiantes somos muy críticos en ese sentido, pues se enfoca desde otra perspectiva nuestro conocimiento como pueblo o se

realiza en términos del conocimiento científico. Yo, para hacer un trabajo debería tener alguna forma de acercarme a la realidad y esa forma no es la propiamente nuestra.

Surgen las interrogantes ¿Cómo insertar el conocimiento indígena dentro del ámbito universitario? ¿Cuál es la vía válida para revalorizar los conocimientos o replantearse los currícula? .

Queremos como estudiantes dejar un desafío a las organizaciones estudiantiles, buscar la apertura de la universidad a estas temáticas; buscar y pedir espacios que nos han sido negados y lo cual viene a ser el cumplir una reivindicación de educación, pero esa educación debiera contar con nuestra entera participación y el desafío está en fomentar reflexiones para buscar ese espacio y cómo buscar esa relación que no ha existido hasta el momento.

También deberíamos apoyar una iniciativa de crear una universidad propia, idea que puede ser tildada de descabellada, pero el logro dependerá de la fuerza con que hagamos sentir nuestras demandas y reivindicaciones. Creemos que la universidad puede ayudar en este proceso de revalorización de nuestro conocimiento.

Apoyando la última reflexión creemos que el conocimiento indígena no necesita el sello o permiso para poder desarrollarse, podemos llegar adelante nuestro conocimiento, reproducirlo, debemos crear instancias de revalorización cultural, abrir espacios, romper con la institucionalidad vigente, promover organizaciones que fomenten nuestro conocimiento, etc..

Para nosotros, lo interesante es que los profesionales mapuches que van a salir de las universidades sean integrales, es decir, que al mismo tiempo tengan un manejo de conocimiento técnico-científico pero también lleven nuestra parte, que se queden dentro de nuestro pueblo, que ayuden a revalorizar y que un día -ojalá- podamos lograr una autonomía, pues ese es el punto esencial. Nosotros no queremos ser los "indios buenos", como se nos tildó o se nos quiso imponer, queremos tener en nuestras manos nuestro destino.

## JÓVENES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO ACTOR SOCIAL

Alvaro Bello M.

### Introducción.

La educación parece ser el factor de más alta incidencia en el debate actual sobre la situación de los pueblos indígenas. Últimamente, se ha comenzado a considerar que frente al avance de la modernización y a la deuda histórica de los Estados-nacionales con los pueblos indígenas, la educación, enfocada desde una perspectiva intercultural no asimilacionista, podría convertirse en un vehículo esencial para modificar las desiguales relaciones entre indígenas y no indígenas.

La universidad es especialmente sensible a esta dinámica pese a haber sido, históricamente, un espacio restringido al indígena, tanto por contener, de forma paradigmática, las representaciones de una lógica opuesta al pensamiento y cosmovisión indígena, como por las dificultades de acceso producidas por las diversas condicionantes políticas y socio-económicas que los han afectado.

La universidad es, sin duda alguna, un lugar de tensión cultural que condensa un cierto tipo de relaciones sociales y de poder, mediadas por el conocimiento o por formas de producción de conocimiento. Para el indígena es un lugar otro, la ratificación institucional e ideológica del trauma de la desterritorialización.

Los cambios operados en la sociedad indígena durante las últimas décadas configuran un nuevo escenario que sugiere la necesidad de indagar de qué manera la relación universidad/pueblos indígenas se constituye o no, en un factor que contribuye al desarrollo del modelo cultural indígena o si, por el contrario, opera como un mecanismo más de regulación e integración social.

¿Pero puede la universidad incidir positiva o negativamente en los intereses y expectativas del mundo indígena en materia de desarrollo, identidad y autonomía?

La respuesta a tal pregunta debiera pasar primero por la constatación del peso específico que la educación superior y la universidad en particular, tiene para el mundo indígena, tanto desde la perspectiva cualitativa como cuantitativa, luego a la luz de esos datos debieran buscarse los modos en que actúa e incide este proceso tanto en los individuos como en los actores sociales que se afectan directa o indirectamente tanto al interior de la sociedad indígena como fuera de ella. El presente documento tiene por objetivo plantear un acercamiento al tema a partir de algunas reflexiones y antecedentes preliminares que ha futuro esperamos profundizar.

### Los mitos del acceso indígena a la educación superior.

El desconocimiento de la relación entre los pueblos indígenas y la educación superior y/o la universidad, ha sido en varios sentidos negativa pues ha ayudado a fomentar una cierta invisibilidad -en palabras de Sonia Montecino- de los indígenas que viven en la ciudad y de las estrategias que estos han implementado para su adaptación a un medio socio-cultural diferente.

El desconocimiento sobre el tema ha promovido mitos e ideas equivocadas, que pese a no resistir mayores análisis, han constituido un discurso que atribuye a los indígenas una "dificultad cultural" para acceder a estadios superiores de conocimiento y de preparación técnico-profesional.

Se ha transmitido además, la idea de que los indígenas que han logrado acceder a la educación superior, sólo lo han hecho a un cierto tipo de áreas laborales. Así se hizo

común dir que los indígenas "sólo" llegaban a ser docentes o contadores. Este estereotipo está vinculado a un momento histórico en que efectivamente, la mayor parte de las personas que lograban obtener alguna preparación profesional lo hacían a dichas áreas.

Por otra parte, más allá de los factores individuales que pueden incidir en la motivación de acceso de las personas a la educación superior, existen factores que podrían considerarse de índole social, es decir que involucran al conjunto de los actores y que de alguna manera definen la relación que se establece entre el universo social, institucional e ideológico. Entre los indígenas la educación superior posee significados polivalentes, asociados en su mayoría a la necesidad de superar la condición de subordinación en que se encuentran respecto de la sociedad mayor. A lo menos tres factores definirían los procesos de acceso indígena a la educación superior:

- a) Factores vinculados a la autogestión y el auto desarrollo, como la conformación de cuadros técnicos y profesionales para la participación en proyectos de desarrollo;
- b) los relacionados con los procesos de autonomía del conocimiento y el saber (la educación como recurso cultural apropiado), esto es acceso a mayores niveles de conocimiento apropiado -no impuesto-, orientados al desarrollo de nuevos ámbitos de autonomía política, social y económica;
- c) los asociados a factores de carácter socio-económico, tales como búsqueda de movilidad social ascendente y de estrategias para superar la pobreza y la discriminación étnica.

Con mayor o menor énfasis, estos factores son comparativos por la mayoría de las organizaciones, grupos de intelectuales, técnicos y profesionales, así como funcionarios públicos y autoridades indígenas. El esquema anterior sólo traduce una manera de identificarlos, con el fin de establecer su constitución en los discursos y en el desarrollo social indígena.

La educación en el contexto indígena.

Desde la incorporación de los territorios indígenas al mapa nacional, se intensificó la tarea del Estado por generar estrategias asimilacionistas hacia sus antiguos habitantes, de este modo la educación se alzó, como había intentado serlo desde las misiones coloniales, en un mecanismo de hegemonía a partir del cual se esperaban profundos cambios socio-culturales en la estructura indígena.

En los primeros años, la educación escolarizada sólo alcanzó a las comunidades cercanas a las misiones religiosas o a aquellos sujetos que habían emigrado a la ciudad. Una vez que el Estado expandió su política de enseñanza obligatoria en el país, la educación se transformó para el indígena en una condicionante más de su sometimiento al Estado-nacional chileno, pese a ello, no pasó mucho tiempo antes que este instrumento de dominación y asimilación, pasara a formar parte de las demandas de las organizaciones indígenas, que en el caso mapuche comenzaron a operar desde las primeras décadas del presente siglo. De esta manera y como indica el investigador Pablo Marimán, la sociedad mapuche no sólo no rechazó la educación que se le había impuesto, también la demandó y ello se expresó en solicitudes concretas ante la autoridad de escuelas, becas y hogares.

Pero los requerimientos indígenas a la educación nacional no estaban asentados en una simple voluntad de "recibir educación", la necesidad de resistencia a la marca de la discriminación étnica fue una razón que probablemente signó la mayor parte del período

comprendido entre el fin del siglo pasado y la década del sesenta, luego, a partir de esta última fecha, se complejizaron los factores que contribuían a la formulación de la demanda. Como producto de la migración, muchos jóvenes buscaron en la educación, consciente o inconscientemente, los códigos que le ayudarían a desenvolverse en un contexto social diametralmente opuesto al de la comunidad de origen. De la misma manera, la educación también comenzó a ser valorada en su aporte al mejoramiento de la calidad de la inserción laboral urbana y en la posibilidad de acceder al mejoramiento de las condiciones de vida. En los procesos de adaptación urbana, la educación fue el principal lugar de la desintegración cultural y del "blanqueamiento social".

La educación media y superior surgirán entonces como puentes más complejos entre el mundo indígena y no-indígena. La educación se convertirá también en un vínculo de ciudadanía, de pertenencia y de acceso a los beneficios del Estado, ese fue al menos uno de los objetivos que persiguió el "Estado de Bienestar" en su afán modernizador. Durante los años sesenta y parte de los setenta la educación fue sinónimo de más democracia -hoy lo es de más crecimiento económico- en ese contexto se fue conformando una fuerte base de estudiantes que si bien en su mayoría no alcanzaban a la educación superior, lograban sin embargo traspasar la barrera de la educación primaria con el fin de acceder a una mejor inserción laboral.

#### Cambios en el acceso y la demanda por educación superior

Durante los años ochenta se produce una fuerte expansión de matrícula universitaria, este hecho se replica en la sociedad indígena -especialmente urbana- en forma similar al resto de la población nacional, al menos en relación al tipo de acceso.

Se estima que a partir de la expansión y consolidación de la educación pública en el país, la población indígena comenzó a acceder en mayor número a las aulas escolares lo que repercutió rápidamente en un mayor acceso indígena a la educación superior durante este período. Por otra parte, la migración hacia el sector urbano aumentó las posibilidades de que las familias accedieran a una educación escolarizada en mejores condiciones.

A los factores descritos, se agregan otros de carácter económico y político. Uno de ellos, se relaciona con los procesos de ajuste estructural de la economía chilena durante los ochenta. Por una parte las familias más pobres, entre las que se encuentra la mayoría de las familias indígenas, se vieron en la necesidad de mejorar su capacidad de respuesta frente a los ajustes y las crisis volviendo nuevamente su mirada a la educación como un medio propicio para "surgir" económica y socialmente.

Otros aspectos que destacan en este período y que inciden en el mayor acceso de los jóvenes a la educación superior, son los cambios producidos en el mercado de trabajo los que se traducen en una fuerte especialización de ciertas áreas. Se crea una suerte de efecto ascendente en materia educativa, en el que para bastos sectores de la población ya no es suficiente la licencia de Enseñanza Media para insertarse en el mercado de trabajo.

A la par con los procesos económicos, el gobierno de la época incentiva una política de liberalización de la educación superior, lo que provoca un aumento en la oferta de carreras y vacantes en las universidades con aporte estatal directo, a lo que se suma un creciente número de universidades privadas.

En la medida que la población indígena urbana crecía y la rural superaba cada vez más su aislamiento, muchos de estos aspectos afectarían a la población indígena de la misma manera que al resto de la sociedad.

En estas condiciones, es posible que durante las dos últimas décadas se verificase un apreciable aumento de personas que recibieron o cursaron estudios superiores respecto de las décadas anteriores. En la década del sesenta, por ejemplo, los

profesionales indígenas eran casi inexistentes, el Censo informal del dirigente urbano Carlos Huayquiñir indica que de 50 mil personas censadas sólo un 0,9 eran profesionales, correspondiendo en su totalidad a profesores normalistas no universitarios.

Sin embargo, las cifras actuales indican que las desigualdades entre indígenas y no indígenas subsisten en este campo. El análisis de la variable censal, Años de Estudio Aprobado, demuestra que si a nivel nacional casi el 20% de la población económicamente activa, mayor de 15 años tiene más de 13 años de estudio aprobado, entre los mapuche esta cifra desciende a un 13%.

A escala comunal estas diferencias son aún más notorias. El análisis de otra variable censal, Tipo de Enseñanza Regular Recibida, en la comuna de Temuco, indica que sólo un 5,8% de la población mapuche de 14 años y más ha alcanzado algún tipo de educación superior (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales, Universidades), en contraste, el promedio de la comuna es de un 11,5% de personas que han alcanzado algún tipo de educación superior.

No obstante, la estructura de demanda indígena por educación superior se ha comenzado a acercar a la estructura de demanda no indígena, aunque existen áreas en que se aprecian notorias diferencias.

Basándonos en la información contenida en las fichas de postulación al Programa de Becas Indígenas, se obtuvo una muestra de lo que podrían ser las actuales tendencias de acceso indígena a la educación superior. De esta manera se elaboró un cuadro de postulantes hombres y mujeres, aymaras y mapuche por área de conocimiento correspondiente, a 1500 fichas de los años 1991, 1992 y 1993. Las cifras de cada año se agruparon con el fin de obtener una mayor estabilidad de las tendencias y así hacerlas más comparativas con las cifras nacionales de la última columna.

Porcentaje de alumnos mapuche (Regiones VIII, IX y X) y aymara (Región I) postulantes al Programa de Becas Indígenas por áreas de conocimiento y sexo, totales años 1991-1993, y matrícula total de Educación Superior por áreas de conocimiento, año 1993.

Áreas de conocimiento Alumnos mapuche

postulantes	Alumnos aymara	postulantes	Matricula total país	Educ. Sup.	año							
1993	Agropecuaria	8.1	1.6	8.8	2.0	1.0	6.2	Ciencias Básicas	3.2	3.3		
2.2	Ciencias Sociales	5.5	3.5	12.6	3.7	2.5	4.4	Humanidades	4.6	1.0		
5.0	Educación	30.2	21.2	8.6	Tecnología	23.3	30.4	25.5	Salud	7.0	4.2	5.1
	Administrativas y Comercio	12.4	31.3	21.3								

El crecimiento de la oferta educativa superior indicado más arriba es notoriamente alto en las carreras técnicas (Tecnología, Administración y Comercio), 47% respecto de las otras áreas, este fenómeno ha estado acompañado de una progresiva valoración social en el mercado de las carreras vinculadas al ámbito técnico, no es de extrañar entonces que la tendencia en los pueblos indígenas sea similar, e incluso más alta en el caso aymara, a la media nacional.

El tipo de opción educacional también está relacionado con los cambios en el mercado laboral. El esquema económico implantado en los últimos años, ha promovido la valoración de la educación técnica como instrumento de alta incidencia en el desarrollo socio-económico del país. Es el caso de los estudiantes aymara, los cuales están sometidos a una oferta educativa que está fuertemente ligada a las actividades mineras, industriales y comerciales de la I y II región hecho que explicaría en parte, el alto número de estudiantes en carreras de Tecnología en esa región.

Si bien el sector Educación aparece con altos porcentajes tanto entre mapuche como entre aymara, creemos que la tendencia en ambos grupos es a una cierta "diversificación" de opciones en el caso mapuche, y a la concentración en Tecnología y Administración y Comercio en el caso aymara.

También cuentan con altos porcentajes de elección las carreras de Administración y Comercio, asociadas a institutos profesionales y Centros de Formación Técnica y a algunas universidades. En ambos grupos, mapuche y aymara, la elección sigue de cerca las tendencias nacionales.

Hemos observado además, que la oferta global de carreras en áreas de concentración indígena como Arica, Iquique, Temuco y Concepción, es relativamente similar y homogénea entre sí, pues cubre casi todo el espectro de carreras, no obstante el mayor porcentaje de ofertas de carreras de ingeniería en la zona norte. Tal vez se puede determinar que el origen de la demanda y el acceso a algunas áreas de conocimiento no esté sólo por la oferta de las casas de estudios sino también por factores subjetivos de índole socio-cultural.

Entre los propios indígenas se piensa que el factor cultural incide en la demanda según cada grupo étnico. Entre los aymaras, por ejemplo, existiría una "inclinación natural" por la lógica matemática, elemento que definiría incluso parte de la identidad aymara o del mundo andino. En oposición a ello, los mapuche tendrían una mayor facilidad para enfrentar carreras de humanidades y educación. Es probable que factores culturales incidan en ciertas opciones, no obstante, tal dimensión constituye un campo de análisis que está fuera del alcance de este estudio, pese a ello es preciso estudiar su influencia al igual que los factores de género y de clase existentes.

El prestigio, es otro aspecto subjetivo que debe ser considerado para analizar la oferta y la demanda educativa de ciertas áreas profesionales, pues es un elemento que atraviesa al conjunto de la demanda educativa nacional, tanto indígena como no indígena y que se expresa en una alta preferencia y valoración de las carreras técnicas. Por lo mismo, parecen importantes y contradictorias las cifras en Educación, pues esta es un área que ha tendido a disminuir la oferta a nivel nacional, sobre todo en las universidades tradicionales. En estas instituciones se han ido cerrando varios programas de pedagogías en los últimos años, ello como producto de la política de autofinanciamiento a que están sometidas las universidades tradicionales. En el caso de las universidades privadas, la mayor parte de ellas no ha creado nuevos cupos en pedagogía.

Una posible explicación a un acceso que parece ir "contra la corriente", se podría encontrar en la inserción histórica de los indígenas en el área de educación, que en el caso mapuche, proviene de la época de las Escuelas Normales de formación de docentes. Entre los propios indígenas se sostiene además, la tesis de que esta alta inserción se debería a dos factores adicionales: la relativa baja de los puntajes para acceder a las carreras del área de educación y los menores costos de los aranceles de carrera. Ambos motivos estarían asociados al tema de la desigualdad en términos de la calidad de la educación recibida en enseñanza básica y media y al factor económico, que les impide la elección de carreras con altos aranceles.

También es clara la valoración social que posee la docencia entre los indígenas, la imagen del profesor, pese a todo, es una imagen respetada, lo mismo el servicio público, la transferencia de conocimiento son factores subjetivos que impulsan una elección mayoritaria en esta área. Sin embargo, frente al avance de las carreras técnicas, el área de educación podría encontrarse en una etapa de transición, disminuyendo su mayor importancia relativa respecto de las demás carreras.

Estudiantes y profesionales como actores sociales

La universidad y la formación de profesionales plantea diversas interrogantes al mundo indígena. Entre estudiantes y profesionales se han logrado definir alguno de los principales nudos conflictivos que esta realidad emergente impone a su cultura y sociedad, y de la relación que se establece entre el paradigma institucional de la academia con el mundo indígena en toda su amplitud. En relación a esto, algunos de los principales ejes temático y problemáticos podrían resumirse de la siguiente manera:

\* La universidad es la representación de la confrontación de dos lógicas diferentes y opuestas. "Ir a la universidad o a los colegios implica alejarse de la cultura tradicional, pero además implica imbuirse de todo un esquema de racionalidad distinto y de operación distinto".

\* En opinión de los profesionales, la universidad refleja con más fuerza que otros espacios los valores del mercado, el individualismo y la discriminación, ello debe ser superado mediante la incorporación de nuevos conocimiento.

\* Necesidad de que las categorías de conocimiento generadas a partir de las autoridades tradicionales sean impartidas en las universidades.

\* Organización: Se plantea la necesidad de agrupar a los profesionales en organismos identificados con cada carrera o áreas de conocimiento.

\* Existe la idea de superar la situación de aparente contradicción de ser profesional o estudiante y ser indígena. "Cuando se secciona la sociedad mapuche en diversos fragmentos sociales aparecen los profesionales y los estudiantes universitarios como parte de los grupos discriminados internamente. Es una discriminación que los afecta tanto desde la sociedad winka como desde la sociedad mapuche".

\* "Los estudiantes y los profesionales deben ser instrumentos de su pueblo, de sus comunidades y deben estar en permanente consulta con sus autoridades tradicionales con sus lonkos, con sus machis".

Resumiendo, el surgimiento de un sector de profesionales y estudiantes indígenas en la educación superior y en la universidad específicamente, son temas que han repuesto una serie de aspecto conflictivos para los pueblos indígenas, uno de ellos es el tema de la discriminación interna de los profesionales al interior de su propio pueblo. Si las organizaciones y la sociedad indígenas tienen la visión estratégica para hacerse cargo de lo que significa la obtención de recursos humanos (con identidad). Un elemento que resulta claro es que, frente a la evidente y diversificada demanda/acceso a la educación superior, existe la necesidad de que los actores definan estrategias y políticas públicas para que los futuros profesionales sean un aporte real a la causa indígena y a la autogestión de proyectos de desarrollo.

Por otra parte, el proceso actual debiera dar paso a un mejoramiento de las relaciones internas entre estudiantes, profesionales, dirigentes y comunidades. Otra vía podría conducir a un proceso que de alguna manera ya está en curso cómo es la profundización de la estratificación interna de la sociedad indígena.

A la luz de los antecedentes entregados es válido plantearse algunas preguntas en relación a cómo los pueblos indígenas, frente a la diversidad de opciones educacionales existentes hoy en día, reacomoda y rearticula sus estrategias para beneficiarse de las nuevas áreas de conocimiento que se incorporan, como es el caso del alto número de opciones por carreras técnicas son contradictorias tales elecciones con las necesidades y

demandas de los pueblos indígenas? ¿es contradictorio con el desarrollo de la identidad étnica?

El impacto de los estudiantes y profesionales indígenas sobre sus sociedades es aún incierto y depende en gran medida de las estrategias que los propios actores promuevan para reformular los espacios académicos hasta ahora vedados.

## UNA REFLEXION CRÍTICA ACERCA DE LAS INVESTIGACIONES HACIA EL PUEBLO MAPUCHE

José Quidel

Iñce tvfa kvzawkvlen Universidad Católica de Temuco mew, kimmelken mapunzugun fey ti ci pu wece ke ce konpalu, cijkatupayalu Pedagogía Básica Intercultural mew.

Kiñeke wece ke ce kim mapunzugulay, kakelu weñce kimvy, fey egvn ta iñce kimmelkefiñ mapunzugun.

Facantv iñce amulan kiñe gvnam.

Cumgeci tañi kvzawtugeken kam xokitugeken mapunce kimvn, wigka kimeltuwe ruka mew.

Mapunce kimvn mvley pu mapunce mew. Welu ta iñ pu mapunce gen wirintukukelayiñ ta iñ kimvn, pu wigka reke. Welu tati pu wigka xipakey lof mew kintukayalu mapunce kimvn, fey wirintukuketufiygvn. Welu, øWirintukuñmakefiygvn rewaj ñi vy ci pu wvl zugulu? ¿Wvl kimvnlu?. Femketulay gvn tati. NN.pileketuy, ka kiñeke mew re iinicialesî pigece wirin xipaketuy.

Welu fey kay cumvy ñi femvn?,mvley ka, gvnezuamjefiyiñ:

Kisu egvn gehkawketuygvn kimvn mew. Ta iñ pu mapunce gen nienulu reke kimvn kvleketuyiñ. Geho kimvn reke mvletukeyiñ. Feymew ta weza zugu tati kvme rakizuamvn mew.

Wvl zugule ce, wvl kimvnle, mvley ñi xipatual ñi vy feyti ci kvzaw mew ka cew ñi mvlen ci ce, cem lof mew ñi anvlen.

Kom mapunce niey ta kimvn, kakewmekey ta kimvn, gvnam, zugu, rakizuam, fijke zugu mew nentukeyiñ ta iñ zugu , ta iñ kimvn. Welu ta iñ kimvn xvr kvley mapu egvn, wehvykawvn amuley, mogen ñi rewenpeyieafiel. Kimvn ta kvze, wvlpelu ta pelon zumiñ mew .

Welu kiñeke mew pekeyiñ ta pu wigka ñi zugu ñi felenun, zumiñ zugu yeniekeygvn, kayñeyeketufiygvn ta mogen, ka mapu, feymew xvrketulay ta iñ zugu.

El conocimiento mapuche ha tenido diversos tratos, por las diversas academias y los elementos que la componen. La academia es una institución del conocimiento, científica, literaria y/o artística.

El conocimiento está presente en todas las sociedades y de distintas formas, en el pueblo mapuche no está ausente, el concepto KIMVN al parecer nos orienta hacia ello.

Muchos de los talleres con los alumnos han servido para apreciar cómo tratan algunos autores la temática indígena.

En la cultura mapunche no existe especialistas en la entrega del kimvn (conocimiento). Todos son especialistas en algún tipo de conocimiento. El hombre por sí solo tiene que buscar su jad! (cualidades, vocación) y perfeccionarlas. El hombre mapunche es academia en sí mismo en el sentido que busca la interrelación con las sociedades en distintas formas: cultural, social, político, económico, en el trabajo diario, en la intimidad, entre otros. Siempre hay una instancia de aprendizaje, siempre está surgiendo, incluso en la dinámica de la cotidianidad.

Pero, este conocimiento, ¿es realmente reconocida en la academia? ¿es validado el conocimiento mapuche por los intelectuales wigka? ¿se les reconoce la autoría al mapuche de sus conocimientos?.

Es algunas de las interrogantes que hoy nos preocupa.

La academia es una institución donde se entregan conocimientos de alta calidad y es un desafío de ella hacer que todos los conocimientos vengan de donde vengan sean los más nítidos y fiables posible.

Hoy en día la academia se ha abierto lentamente hacia el mundo indígena, aunque los indígenas como tales siempre han estado latente a través de diversos motivos de estudios, que analizaremos más adelante. Es por ello que hoy tenemos la posibilidad de entregar nuestros conocimientos en el interior de muchas de ellas.

Por otro lado, es importante tener presente que con este proceso la academia cumple su función, cuando realmente reconoce la diversidad y hace que esta diversidad exista y se manifieste en y a través de ella, dejar ser al Ser. Ello significa también, liberar a la cultura occidental en el sentido de que pueda entender al otro.

Pero, el problema surge cuando nos preguntamos: cuál es el grado de compromiso para con su gente de cada uno de los integrantes de los pueblos que han accedido a la academia y la relación que tienen con ella; además, bajo que criterio u Óptica están mirando al mundo indígena y qué proyecciones tienen de ella.

No obstante, percibimos la academia como la instancia donde existe un grupo selecto y donde los conocimientos son selectos, y en donde se supone que el conocimiento indígena que ahí se entrega debe ser el del más alto grado. He ahí el desafío, pero por otro lado tenemos que es un gran desafío poder tener, adquirir y entregar esos conocimientos y que la juventud y académicos tengan una relación directa con la realidad intrínseca y la cultura del pueblo de la cual están tratando.

En la concepción del ¡Kimvn! conocimiento en el mundo mapuche. El hombre y la sociedad es a la vez academia, en donde El se forja y lo forjan minuto a minuto. El hombre busca el conocimiento a través de su trabajo. No obstante no todos pueden ser amantes del conocimiento, para qué es el conocimiento? ¿cuál es la función del conocimiento?

En el conocimiento colectivo ¡Ta Iñ Kimvni; El mapuche trabaja, CON y POR el mundo, CON y POR el hombre, CON y POR el Tiempo, CON y POR la VIDA y no en CONTRA de ella.

Pero podemos afirmar al mismo tiempo que la naturaleza del conocimiento es relativo ¡Mvley ta kvmeke kimvn ka weshake kimvn! Existen conocimientos buenos como también los malos.

¡Kimvn ta fij ad geje, feyti ci nieetew mvten ta kimvy cem adkunuatw !.El conocimiento tiene varias facetas, sólo en la voluntad del que la posee esta la facultad de orientarlo.

Es por ello que cuando los hijos de algunos de la comunidad entraban en la escuelas; los otros reclaman(ban) e incluso tratan( ban) de detenerlo.

¡Cumgelu anta fente kintufiy ta wigka kimvn ci, kam upa muntu mapunieyñ mew..?¿Por qué busca tanto el conocimiento wigka, acaso tiene deseos de quitarnos la tierra?

Aquí vemos cómo la sociedad vé el peligro en su propia gente cuando ellos se adentran en el conocimiento ajeno y los efectos que ese conocimiento puede causar.

¡ Kiñe ce ñi kimvn mew , iñchiñ ta inaye vytun cegeayñ tati !.

Con el conocimiento de uno de nosotros, seremos nombrados y reconocidos.

#### EL O LOS AUTOR(ES) DEL KIMVN

Es difícil hoy en día poder compatibilizar las distintas formas y métodos de trabajo que tienen las Universidades. Una de las cosas importantes es el trabajo y la autoría. El

recoger conocimiento indígena y hacer trabajos de investigación. En todo este proceso está el desafío de reconocer la autoría a cada uno de los indígenas que aporta con ese conocimiento.

Se hacen muchos trabajos en base al conocimiento indígena, aparecen nuevas propuestas de diversos tipos que tienen su raíz en la cosmovisión y en conocimiento de algunos de los integrantes del pueblo, pero nos encontramos que no tienen autoría alguna. Eso para nosotros es negar la autoría del conocimiento indígena y es un problema ético de profundas consecuencias al poderse analizar detenidamente.

En el caso de nuestros educando: Instamos a una evolución en la metodología, se propone que en cada trabajo en terreno se reconozca la autoría de cada persona que entrega la información. La forma en que obtienen la información los alumnos siempre va a ser de manera oral. El hecho de que el conocimiento no esté inscrito o escrito, no significa que el individuo no sea productor, dueño o autor de conocimientos. Y más en una cultura que es eminentemente oral. Esto es un llamado a la conciencia y a la ética profesional de los académicos y de las personas que hacen academia.

## LA HISTORIA Y LA ANTROPOLOGIA EN LA ETNOHISTORIA MAPUCHE

Eugenio Alcamán

Las disciplinas que concurren en el análisis de las relaciones interétnicas y la reconstrucción de la historia de los pueblos indígenas, tradicionalmente la historia y la antropología (exceptuando en esta ocasión las aportaciones de la lingüística), después de la Segunda Guerra Mundial han sufrido un proceso de diferenciación que se ha traducido en la aparición de una plétora de especializaciones. En la historia actualmente tenemos una historia demográfica, una historia económica, una historia social. También hoy tenemos una antropología política, una antropología económica, una antropología educacional, una antropología cognitiva y muchas otras. Estas especialidades han sido paulatinamente aceptadas por sus profesiones y se enseñan en la mayoría de los departamentos de ambas disciplinas en muchas universidades del mundo. El proceso de escisión de las ciencias sociales parece ser ilimitado y en no pocas ocasiones nos extrañamos cuando sabemos de nuevas especialidades. Esta tendencia exige a historiadores y antropólogos más la colaboración de otras ciencias que de las propias ramas dentro de las respectivas disciplinas. Así, la historia económica y la antropología económica, por ejemplo, tendrían más tema en común con el economista que con el historiógrafo político o el antropólogo político. Esta especialización de las ciencias sociales está ocurriendo mientras que otras especialidades, como la teoría e historia de ambas disciplinas son objeto de una atención menor o la simple marginación.

La precaria unidad de estas dos disciplinas se encuentra ahora sometida a presiones cada vez mayores determinadas por la necesidad de resolver problemas mucho más específicos del conocimiento que las arrancan de sus tradicionales focos de investigación. Pero, ¿porqué todavía no se alcanza una colaboración estrecha entre la historia y la antropología en el análisis de las relaciones interétnicas y la reconstrucción de la historia de los pueblos indígenas, particularmente, siendo que ambas disciplinas en los últimos cincuenta años han concentrado sus enfoques en determinados centros de atención? La hipótesis de partida de esta exposición es que la proliferación de especialidades en la historia y la antropología no ha logrado resolver ciertos problemas metodológicos en la investigación de las relaciones interétnicas e historia de los pueblos indígenas que conduzcan hacia la construcción de un modelo teórico y un conjunto coherente de estrategias de conocimiento ampliamente compartidas. Pero estas divergencias también derivan de la epistemología de ambas disciplinas y las tradiciones institucionales separadas en que ellas se practican.

¿Como organizar el tratamiento conjunto de las variadas condiciones epistemológicas en que se desarrollan los estudios sobre las relaciones interétnicas y los pueblos indígenas? Más que una visión enciclopédica sobre los diferentes trabajos realizados, me interesa encarar algunas encrucijadas de la investigación. Para hacerlo sugiero como segunda hipótesis que desde mediados de siglo se mantienen versiones divergentes en la manera de tratar el esquema continuidad/evolución de las sociedades humanas que impide una colaboración estrecha entre ambas disciplinas. Se hace necesario analizar tanto las dimensiones de sus enfoques como los intentos por superarlos; esto para ver la posibilidad de rescatar los estudios de historia indígena de su situación preparadigmática, en el sentido kuhniano, previa a la traducción de sus resultados en contenidos curriculares o inclusive en ideología, o al menos establecer porqué es difícil saber de qué estamos hablando cuando nos referimos a los pueblos indígenas. La discusión de estos problemas de la investigación la centraremos en la encrucijada que contienen algunos resultados de los estudios realizados en los últimos

quince años cuando la historia mapuche, especialmente, recibe nuevos y prolíficos bríos con la aparición del nuevo género de la historiografía de la frontera.

### La yuxtaposición de disciplinas

Desde fines del siglo pasado dominaba en el panorama de la historiografía una concepción, heredada del siglo XIX, llamada ¡historia episódica! o historia historizante!, según la cual la misión del historiador consistía en extractar de los documentos escritos unos hechos históricos! singulares, individuales, ¡ que no se repiten en la historia!, para exponerlos de manera ordenada en una cadena lineal de causas y consecuencias. La materia de la historia existía ya, latente en los documentos, antes que el historiador se encargara de ellos. La presentación de los hechos estudiados constituiría la síntesis.

Los historiadores de entonces estaban lejos de admitir que estos hechos históricos! fueran una realidad exterior al investigador de la historia y que aun cuando los análisis no presentaban hipótesis explicativas, esto no implicaba que no las contuvieran y determinaban la elección del objeto de trabajo, la selección de los documentos, la elaboración de los ¡ hechos! a partir de estas fuentes y la exposición ordenada de los acontecimientos. En el funcionamiento de esta manera de hacer historia, el papel de las ¡ disciplinas auxiliares! estaba dado en asistir en el sometimiento de los documentos a una crítica interna y externa, pero no en el proceso de interpretación de la información recopilada. La ¡objetividad! o ¡imparcialidad! eran un misterio en este historiador positivista.

En cuanto los acontecimientos no pueden ser comparados con ningún antecedente, la única manera de integrarlos al análisis histórico consiste en atribuirle un fin ulterior: si no tienen pasado, tendrán un futuro. Mientras la historia se ha desarrollado desde el siglo XIX como un modo de interiorización y conceptualización del sentimiento de progreso, el acontecimiento indica casi siempre la etapa de un advenimiento político o filosófico: república, libertad, democracia, razón. Para ser inteligible el acontecimiento necesita una historia global definida fuera e independientemente de él. Esta es la larga tradición de la historia, teológica o racionalista: la tradición de la historia que tiende a disolver el acontecimiento singular en una continuidad ideal al movimiento teleológico o encadenamiento natural. Esta conciencia ideológica de la historia puede asumir formas más refinadas, puede reorganizar el saber adquirido sobre determinado período alrededor de esquemas unificadores menos directamente ligados a elecciones políticas o a valores, pero en el fondo mantiene el mismo mecanismo de compensación.

La nueva concepción de la historia en las primeras décadas de este siglo criticó esta visión de la historia. La escuela francesa de los Annales impulsó el encuentro y discusión entre historiadores y científicos sociales, en general, que estimularon los estudios en historia económica y política. Al contacto de las otras ciencias sociales, la historia procuró interesarse por los hechos recurrentes así como por los singulares, por las realidades conscientes y por aquellas de que los contemporáneos no tienen necesariamente conciencia los ciclos de larga duración, por ejemplo.

Probablemente el debate más esclarecedor sobre las diferencias de la historia y la antropología respecto de la evolución de las sociedades humanas se desarrolla en la década de los años 60 alrededor del concepto antropológico de estructura asumido por el estructuralismo levistraussiano según fuera definido por Saussure. Este debate evidenciaría que las divergencias entre los métodos de la historia y la antropología representaban enfoques epistemológicos distintos.

La antropología, en un desarrollo más reciente que la historia, genera un arsenal de recursos conceptuales y metodológicos propios orientados a estudiar a aquellas comunidades humanas que la historia había dejado de lado. El proceso de diferenciación de las ciencias sociales primero afectó a la antropología en la delimitación de su campo de estudio circunscrito en el ámbito de los estudios culturales que antes eran una ocupación exclusiva de escritores y filósofos. Los antropólogos fueron entonces los únicos científicos sociales que asumieron el estudio de las culturas en forma sistemática como parte de los procesos sociales. Al estudiar a los pueblos indígenas y campesinos las denominadas comunidades tradicionales, los antropólogos se preocuparon de analizar con el mismo interés los mitos y los ritos, las estructuras económicas y políticas.

En el estudio de las comunidades tradicionales los antropólogos establecieron una doble concepción de la ciencia derivada del hecho supremo de la evolución multilínea o adaptaciones diversificadas de las sociedades humanas. Primero, el descubrimiento de las leyes universales de los comportamientos singulares de las comunidades humanas, y que se interesa en determinado fenómeno sólo por lo que revela acerca de los universales. Este enfoque se representa en el concepto de cultura que es el resultado de los estudios etnológicos, aunque poco más o menos para los anglosajones se refiere propiamente al campo teórico de la antropología social y cultural. Segundo, el estudio de los fenómenos de concreción de la cultura en sí misma en el espacio y tiempo a través de su mantención y reproducción específica por parte de una comunidad humana territorialmente localizada. Esta concepción se representa en el concepto de etnia que deriva de los estudios etnográficos.

El modelo etnográfico asume ambos enfoques de la antropología en cuanto a describir los comportamientos específicos de una comunidad humana en el tiempo y espacio, como también a establecer el carácter único de la población. Este modelo se realiza mediante el análisis de las estructuras. El concepto de estructura se refiere a un conjunto determinado de relaciones ligadas unas a otras según leyes internas de transformación que hay que descubrir y combina los elementos específicos que son sus propios componentes y que, por esta razón, es vano querer ¡reducir! una estructura a otra o ¡deducir! una estructura de otra. Las estructuras de los pueblos indígenas consisten, entonces, en un conjunto de relaciones propias y distintivas que se transforman en el tiempo según sus mismas leyes y que resulta impropio tratar de asimilarlas a otras distintas o integrarlas a otras diferentes. El análisis de las estructuras son el modelo con el cual el antropólogo analiza las construcciones lógicas de las sociedades indígenas con arreglo a las mismas y las relaciones sociales ¡son la materia prima empleada para la construcción de los modelos que ponen de manifiesto la estructura social de la misma! (Lévi-Strauss, 1968:251. Subrayado nuestro, E. A.). Las sociedades indígenas son sistemas sociales totales, articulados con sus propios componentes y con arreglo a sus específicas y distintivas leyes.

En tanto que desde los Annalistas Lucien Febvre había expresado su incomodidad con el término estructura, su colaborador y sucesor Fernand Braudel centraba en el análisis del concepto la relación entre la historia y la sociología (antropología). Según Braudel, en cuanto la historia opera en términos de temporalidades distintas (los ciclos de larga duración, la coyuntura y los acontecimientos), a nivel de los ciclos de larga duración es donde pueden colaborar más eficazmente las ciencias sociales, incluyendo la antropología. Esta larga duración correspondería con la historia estructural!, utilizando el concepto que antes había propuesto Lévi-Strauss.

Para Braudel el estructuralismo y la historia comparten un terreno común en la formulación de modelos que intentan explicar características históricas dotadas de un

grado de estabilidad a largo plazo. El conocimiento de las estructuras puede alcanzarse con el uso de modelos. Entiende que el concepto de estructura utilizado por el estructuralismo levistraussiano, denota un grado de estabilidad en la organización de una sociedad; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y transportar!. Las estructuras así percibidas ¡se convierten en elementos estables de una infinitud de generaciones: obstruyen la historia, la entorpecen y, por tanto determinan su transcurrir. Otras, por el contrario, se desintegran más rápidamente. Pero todas ellas, constituyen, al mismo tiempo, sostenes y obstáculos! (Braudel, 1970:70).

La historia considera esta estabilidad de las estructuras solamente relativa, inestable y transitoria. La continuidad de las estructuras en un plazo demasiado largo implicaría la idea de la ¡invariancia! que la historia no acepta. La invariancia supone la falta de dinamismo de las estructuras, mostrándose como cortapisas materiales y mentales de la acción humana. Son limitaciones de las que los seres humanos y sus experiencias no pueden escapar (Braudel, 1970:71). Los modelos deben ser confrontados siempre con tiempo o duración, según lo que se juzgará su validez explicativa.

La necesidad de confrontar estos modelos propios con la perspectiva del tiempo es lo que todavía separa al historiador del antropólogo. La noción del tiempo histórico! medido matemática y exteriormente de acuerdo al criterio de validez explicativa del historiador, según Braudel, contrasta con la noción de ¡tiempo social! medido conforme una realidad social específica. El modelo histórico tiene un principio explicativo fundamentalmente temporal (Cf. Cardoso y Pérez Brignoli, 1986:23-24).

Braudel critica la tendencia de Lévi-Strauss y el estructuralismo en general a confinar sus modelos a un plazo demasiado largo. Esta tendencia implicaría la idea de la ¡invariancia!. Sin embargo, Lévi-Strauss no negaba la evolución de las sociedades humanas. Por el contrario afirmaba que es ¡tan inútil como fastidioso acumular argumentos que prueben que toda sociedad está en la historia y que cambia: es evidente de suyo!. La historia no es solamente una historia ¡fría! en donde ¡las sociedades que producen un desorden extremadamente pequeño [...] tienen tendencia a mantenerse indefinidamente en su estado inicial!. Se compone también de estas ¡cadenas de acontecimientos no recurrentes y cuyos efectos se acumulan para producir trastornos económicos y sociales! (1964:339-341). Según Lévi-Strauss el mejor método para desmentir esta afirmación es aquel de Evans-Pritchard. En Evans-Pritchard se conjugarían al servicio de una misma empresa la historia y la antropología que, desde el origen del proyecto antropológico, con demasiada frecuencia han tirado del pensamiento etnológico en direcciones opuestas (Lévi-Strauss, 1983:225). Las estructuras sociales deben analizarse desde adentro puesto que las comunidades tradicionales se encuentran determinadas por la cultura subjetiva cuyas contribuciones funcionales a la persistencia de las mismas son evidentes sólo cuando se consideran sus lógicas de funcionamiento interno más que examinando desde fuera el sistema social general. Estimaba que las instituciones arraigan, esencialmente, en las exigencias funcionales del presente y que tienen muchas posibilidades de continuar persistiendo. Para elaborar una explicación integral de estas instituciones sostenía que debe tenerse en cuenta las formas y antecedentes de la institución.

La oposición teórica entre ¡estructura! e ¡historia! nace de una supuesta contradicción entre el ¡análisis estructural! determinado conforme una orquestación cultural y la determinación de la noción de tiempo histórico medido exteriormente según una validez explicativa. El concepto de ¡estructura! de corte saussuriano asumido por el estructuralismo levistraussiano se basa en la dicotomía diacronía-sincronía. El esquema sincrónico contiene un conjunto de permutaciones binarias de contrastes y

correspondencias simbólicas que, en cuanto se muestran paralelas (hombres:mujeres: cultura:naturaleza: autoridades:comuneros), resultan en oposiciones y correspondencias estéticas que conducen a pensar la noción de invariancia de las estructuras. De este modo la historia y la estructura son antinomias en donde se supone que una niega a la otra. Más bien la vida de la sociedad se desarrolla en un tiempo y secuencia que se genera mediante la combinación de cualidades opuestas pero complementarias, cada una de las cuales es incompleta sin la otra, alteradas en la acción práctica recreativamente (Sahlins, 1988: 16, 93).

Aunque el debate entre historiadores y antropólogos estructuralistas fuera mal planteado, mostró que muchas de las incompatibilidades estaban centradas en la preocupación primordial de la historia por la dinámica de la evolución de las sociedades que la opone no solamente a la antropología estructural, sino también a las otras ciencias sociales. Los antropólogos se elevan de las estructuras de los universos simbólicos de las sociedades a la explicación de los sucesos concretos, mientras los historiadores desvalorizan la explicación de los sucesos únicos en favor de la dinámica de las sociedades. El análisis de unos hechos históricos contingentes en un orden cultural sacrifica la noción de la evolución de las sociedades. El esquema sincrónico del estructuralismo levistraussiano, aun cuando basado en oposiciones binarias paralelas, inmóviles, representaba el principio de que los hechos concretos adquieren significación histórica en los esquemas culturales de las sociedades. Pero además el énfasis en la evolución de las sociedades en desmedro de los sucesos concretos, en la historia se traduce en la recurrencia a la incidencia de factores externos en la dinámica estructural que la opone a la antropología. El ahondar en el análisis de las estructuras de la contingencia (o en la estructura de la coyuntura para Sahlins), para la historia implica sostener la tesis de la continuidad de las estructuras. El tiempo histórico medido según la validez explicativa del historiador representa una consecuencia de la imposición de requisitos externos a los ordenes culturales para determinar el dinamismo de las estructuras. Para argumentar la tesis de la evolución estimaron conveniente recurrir a la incidencia de causas externas que mostraran no solamente el dinamismo de las estructuras, sino más aun, que este dinamismo tenía engendrado los efectos de la misma desaparición de las culturas.

#### La causalidad estructural y la causalidad teleológica

Una teoría de la historia puede estar basada en dos causalidades aparentemente distintas: a) una causalidad estructural en que la existencia total de una estructura consiste en sus efectos que son también sus condiciones de existencia; y, b) la causalidad teleológica en que las condiciones de existencia consisten en sus efectos que son las condiciones de su supresión. La primera considera la historia como el análisis de un sistema donde las instituciones y las relaciones de sus componentes se encuentran vinculadas de manera que ninguna puede asimilarse o deducirse de unas diferentes. Esta se opone a la causalidad teleológica que encadena los acontecimientos en una secuencia lineal alrededor de esquemas unificadores propuesta por los partidarios del modelo nomológico-deductivo. En la metodología de la historia la primera se opone a la segunda porque:

¡Esta afirma una regularidad del siguiente tipo: en todos los casos en que un acontecimiento C ocurra en un cierto lugar y tiempo, un acontecimiento E ocurrirá en un lugar y tiempo relacionados con los primeros. Es evidente que en la historia no puede afirmarse una regularidad de este tipo que conduciría a simples trivialidades, porque la

ocurrencia de un acontecimiento X en un sistema dado, que produce Y resultados, no implica de manera alguna que la ocurrencia de ese mismo acontecimiento en otro sistema, estructurado de manera diferente, produzca resultados semejantes! (Bunge, 1972:227).

El principio de la causalidad estructural, que en antropología siguen tanto el funcionalismo como el estructuralismo, se opone tanto al evolucionismo como al historicismo que, a pesar de sus concepciones divergentes sobre la evolución de las sociedades humanas, concentraban sus esfuerzos en la búsqueda de los orígenes de las sociedades y en reconstruir la historia de los estadios de una evolución puramente conjetural de la humanidad, con un análisis superficial de las costumbres, tradiciones e instituciones de las sociedades.

El análisis de las estructuras no trata de negar la existencia de causas externas en la transformación y evolución de las sociedades indígenas, ni tampoco que en el funcionamiento de estas sociedades se reproducen las relaciones sociales que las constituyen, sino subrayar que estas causas internas o externas de las transformaciones sólo tienen efectividad cuando colocan en movimiento las propiedades estructurales de los sistemas indígenas, y que estas propiedades son siempre internas del sistema. La estabilidad y cambio primero se encuentra determinada por las capacidades de las lógicas internas de las sociedades indígenas, dada la naturaleza totalizadora de sus culturas, impregnadas por sus universos simbólicos que procuran mantener el equilibrio y continuidad. El análisis interno o externo de las sociedades indígenas, pero determinadas sus transformaciones y evolución por causas externas derivadas de las relaciones interétnicas, conduce a la conclusión anunciada de la supresión de las sociedades indígenas que contiene de manera implícita, y muchas veces explícita en la tarea del historiador, la suposición prejuiciada de la irracionalidad de las costumbres, tradiciones e instituciones indígenas.

Esta constituye una diferencia fundamental con la visión positivista y anacrónica de la historia que todavía continúa enseñándose en varios departamentos de universidades latinoamericanas y que se representan en los programas y textos escolares de ciencias sociales traducidos en contenidos ideológicos y categorías axiomáticas. La historia de los pueblos indígenas no puede desarrollarse desde la ideología positivista heredada del Iluminismo que las concibe a partir de los fenómenos del mundo visible y tangible que no ofrecen explicación respecto del funcionamiento de estas sociedades, sino desde la propia racionalidad de sus miembros que desarrollaron categorías y valores que proporcionan sentido y vigencia a sus instituciones.

En esta necesidad de demostrar la evolución de las sociedades, los acontecimientos son ordenados en una cadena secuencial donde no interesa la naturaleza cultural de los hechos y sus sujetos históricos involucrados, sino el fin ulterior de construir una historia lineal que prepara el advenimiento de un régimen político o filosófico, que en nuestros países latinoamericanos ha consistido en la formación de los Estados nacionales y la ideología de la unidad nacional. La historia de esta manera no es historia, sino historia-para. Esta concepción de la historia tiene consecuencias ideológicas enormes en la apreciación de la diversidad cultural. Es que dentro de la historia parafraseando a Foulcault (1992:20) existe toda una tradición que tiende a disolver el análisis de los acontecimientos en una continuidad lineal al movimiento teleológico o encadenamiento natural. En esta secuencia de sucesos los pueblos indígenas son reducidos a categorías sociales que constituyen permanencias, son resistentes al cambio o conforman supervivencias.

## La concurrencia de las disciplinas en la etnohistoria mapuche reciente

En la etnohistoria encontramos que concurren directamente historiadores y antropólogos; donde convergen ambas disciplinas con sus correspondientes metodologías. Pedro Carrasco, el más conspicuo representante de la llamada escuela mexicana de etnohistoria!, define la etnohistoria como una antropología de los pueblos indígenas hecha con fuentes históricas! (Rojas Rabiela, 1991:369). La etnohistoria se refiere a un método según el cual se utilizan las informaciones provenientes de los campos de la arqueología e historia, esto es, los hallazgos de los vestigios de la cultura material de una sociedad que, mediante un cuidadoso análisis, pueden proporcionarnos información sobre aspectos demográficos, padrones de asentamiento, reglas de residencia y organización socioeconómica; además de las fuentes escritas empleadas comúnmente por los historiadores provenientes de cronistas, funcionarios públicos, misioneros y viajeros que pueden aportarnos antecedentes respecto de un número indeterminado de asuntos de la vida de los pueblos indígenas. La recurrencia a las informaciones de estas disciplinas se hace con el propósito de reconstruir una historia que el estudio de las sociedades indígenas contemporáneas no puede arrojar suficientemente. Esto probablemente ha dejado la puerta abierta para que los historiadores especulen que el análisis de las sociedades indígenas contemporáneas realizado por los antropólogos no entregue información válida suficiente para estudiar la evolución de las mismas. La sociedades indígenas de la época de la conquista y colonización no son las mismas que aquellas que apreciamos en la actualidad, por lo que, en consecuencia, las informaciones proporcionadas por los etnógrafos, especialmente, no son completamente válidas para períodos anteriores de las sociedades que estudian.

La divergencia más grande que separa los enfoques de historiadores y antropólogos en la reconstrucción de la historia indígena se encuentra contenido en el papel que desempeña el método etnográfico o etnografía de una población. Los historiadores están conformes en aceptar la importancia de la etnografía en la reconstrucción de la historia de las sociedades indígenas. El etnohistoriador debe poseer; no sólo la habilidad de un buen historiador convencional sino que también un sólido conocimiento de etnografía, si quiere ser capaz de evaluar las fuentes e interpretarlas con un razonable entendimiento de las percepciones y motivaciones del pueblo nativo involucrado!(Trigger, 1982:9; y, Cf. Silva Galdames, 1985:7-9).

Me parece que en la reconstrucción de la historia indígena las definiciones hasta aquí elaboradas no logran ser suficientemente claras y esta confusión arranca de la yuxtaposición de las disciplinas histórica y antropológica que con demasiada frecuencia han tirado del pensamiento etnológico en direcciones opuestas. ¿Cómo podemos analizar las transformaciones de las sociedades indígenas si primero no comprendemos suficientemente sus costumbres, tradiciones e instituciones? Si estamos de acuerdo en seguir este orden metodológico que puede parecer elemental en cualquier estudio, entonces, ¿qué posición ocupa el modelo etnográfico en la reconstrucción de la historia indígena? La confusión que me parece existe se refiere a que, aun cuando en la etnohistoria al modelo etnográfico se le asigna una importancia fundamental, el mismo modelo ocupa distinta posición en la investigación etnohistórica según se trate de historiadores o antropólogos. Los historiadores le reconocen función al método para someter las fuentes documentales a la crítica interna o externa de manera que permita el tamizado y control de la información obtenida. Una especie de filtro de las fuentes documentales que posibilita la selección de aquella información culturalmente atinente, la

contextualiza en un espacio determinado y la ubica en un tiempo histórico. Los antropólogos, en tanto, le reconocen una función distinta que se resume en la definición de Pedro Carrasco, esto es, que el modelo etnográfico no solamente cumple una tarea en el sometimiento de las fuentes a la crítica interna o externa, sino también, y fundamentalmente, que la interpretación de la información documental en la reconstrucción de la historia indígena debe realizarse siguiendo los principios del modelo etnográfico. El modelo actúa directamente en los procesos de análisis e interpretación de la información documental para la reconstrucción etnohistórica, incitando la descripción de las costumbres, tradiciones e instituciones desde adentro de las sociedades indígenas en el espacio y en el tiempo. Esta posición que ocupa el método etnográfico en la etnohistoria determina los resultados de la investigación.

Un fenómeno destacable en los últimos años es la participación de los historiadores en los estudios relacionados con el pueblo mapuche como nunca tanto antes. Así, los estudios de las relaciones interétnicas y la historia mapuche recibieron nuevos y estimulantes bríos después que fuera publicada la obra colectiva titulada *Relaciones fronterizas en la Araucanía* en 1982. Según varios de sus autores pretendía fundar el nuevo género de la historiografía de la frontera en Chile. Este género historiográfico emerge desde el concepto de frontera definido por Frederick Jackson Turner a fines del siglo XIX para el caso de la ocupación colonizadora del territorio oeste en Estados Unidos. Patricia Cerda (1988-1989) señala que la historiografía de la frontera reconoce dos enfoques diferentes derivados de las definiciones realizadas originalmente por Turner. El primer enfoque de la frontera, postulado por el mismo Turner, sostiene que la libre iniciativa y el *laissez faire!* caracterizaron la expansión colonizadora hacia los territorios supuestamente baldíos del oeste del río Mississippi determinando de manera crucial la naturaleza del sistema democrático y la formación del carácter nacional constitutivas en las fuerzas dominantes de la sociedad norteamericana. Mientras que Herbert E. Bolton sostuvo un enfoque distinto de frontera basado en el análisis de las relaciones entre unas instituciones peculiares (misiones, presidios, milicias y colonos, entre las más destacables) que concurren y emergen en un espacio fronterizo determinado. La frontera no es un territorio despoblado, sino habitado por indígenas.

El género de la historiografía de la frontera reconoce entre sus más aventajados y tenaces representantes a Sergio Villalobos, un historiador de obra prolífica que ha incursionado en los temas más diversos de la historia nacional y que tiene una enorme incidencia en la elaboración de los contenidos curriculares en la materia. El esquema histórico de Villalobos puede ser enmarcado más bien en el modelo boltoniano que él mismo ha dado en llamar relaciones fronterizas. Efectivamente, Villalobos define su concepto de frontera *¡como las áreas donde se realiza la ocupación de un espacio vacío ¡ si es que existen espacios vacíos! o donde se produce el roce de dos pueblos de culturas muy diferente, sea en forma bélica o pacífica (Villalobos, 1995:12)*. Esta definición de las relaciones fronterizas establece que el propósito de Villalobos consiste primordialmente en analizar la naturaleza de las relaciones entre miembros de culturas diferentes que concurren en un espacio determinado. La definición además constituye una variación de los esquemas tradicionales de la historiografía de la frontera. En este sentido poca importancia tiene si el análisis de las relaciones fronterizas entre hispanocriollos y mapuches realizado por Villalobos consiste en un esquema empiricista o teórico de análisis de los hechos históricos cuando el misterio de las hipótesis explicativas encubiertas o manifiestas en la tarea del historiador finalmente se dilucida en la utilización de metodologías de análisis que remiten a supuestos teóricos (y, a veces, también ideológicos) de la investigación.

La hipótesis explicativa de la tesis de las relaciones fronterizas entre hispanocriollos y mapuches de Villalobos consiste en ¡que el énfasis tradicional puesto en la lucha armada era equivocado y que constituía uno de los mitos de nuestra historia. Afirmamos entonces que la guerra era importante sólo hasta 1656 y que desde entonces habían prevalecido las relaciones pacíficas, hasta constituir el fenómeno más destacado. Esta hipótesis no descarta la ocurrencia de choques bélicos cada cierto tiempo, ni tampoco la existencia de un clima de violencia en las relaciones pacíficas (Villalobos 1985:8). La hipótesis explicativa se acompaña de unas hipótesis de construcción que componen los andamios de la tesis de las relaciones fronterizas pacíficas. Uno de los goznes principales del postulado de las relaciones pacíficas sostiene ¡que todo proceso de dominación no es simplemente una ofensiva y una resistencia, sino que se desenvuelve entre dos actitudes que, a pesar del antagonismo, paradójicamente resultan complementarias. Por una parte la imposición del conquistador y por la otra la absorción del conquistado. Este último se siente atraído por las especies y la nueva situación creada por los dominadores, cae en la tentación y se adapta de alguna manera a ella, transformando sus costumbres y pasando a depender de su contenedor por las nuevas necesidades que han surgido. Ahí está la base de las relaciones pacíficas (Villalobos, 1985:29; 1995:207).

Villalobos agrega que estas relaciones fronterizas entre hispanocriollos y mapuches, desde mediados del siglo XVII cuando se convierten en relaciones pacíficas, emergieron unas instituciones peculiares en torno de la acción de las misiones, el comercio y los tratados, especialmente, que generaron unas relaciones espontáneas, libres y desordenadas entre los mismos agentes (¡los elementos masivos y anónimos!) desde donde se genera el proceso de dominación del pueblo mapuche que el Estado nacional culmina a fines del siglo pasado cuando interviene ordenando la ocupación militar de la Araucanía ¡ para ir completando la unidad territorial en una república orgullosa, que debía manifestar claramente su soberanía en todo el espacio geográfico que le correspondía! (Villalobos, 1995:202; Cf. Carta a León, 1984:93). La formación del Estado nacional solamente consiste en la unificación de un territorio soberano y homogéneo, puesto que el problema de la dominación política y la asimilación del pueblo mapuche habían sido resueltos espontáneamente muchas décadas antes, durante el período colonial. Esta ausencia del Estado en las relaciones hispanocriollas-mapuches contraviene la tesis de la transformación colonial, de una empresa privada, individual, en una empresa estatal de la corona y su impacto sobre los pueblos indígenas que implicara la organización constitucional de las colonias: la implantación del derecho y las instituciones estatales (inalteradas hasta las reformas borbónicas) junto con el papel desempeñado por la reorganización eclesiástica (en el terreno de la ideología) y la reorganización social de las villas y pueblos (Cf. Jara, 1981; Lynch, 1967).

Además Villalobos minimiza la importancia de los parlamentos y los acuerdos consiguientes como instancias y compromisos fundacionales y mediadores de las relaciones entre la administración colonial española y los lonkos mapuches. Sostiene que ¡ en general, estas reuniones dejan la impresión de haber sido infructuosas (... ( una humillación para el poderío español y vergonzosas en cuanto los indígenas llegaron a entenderlas como un tributo que les era debido para conservarse tranquilos, hecho que parecía probado por las comilonas y borracheras anexas al parlamento y los regalos que recibían los caciques (...). Estos hechos eran ciertos, pero cabe preguntarse si había otra forma de entenderse con los araucanos y de obtener algunos resultados positivos, aunque pocos y frágiles. ¿La guerra despiadada habría sido la solución? ¡ (Villalobos, 1982: 47). ¡A

decir verdad, pasaron a constituir parte de la existencia fronteriza y una modalidad de trato que necesitaban tanto los indígenas como los hispanocriollos. Eran importantes no tanto porque se estipulase la paz, que ya era un hecho, sino porque allí se planteaban problemas y quejas y se les buscaba solución. Si no eran respetadas íntegramente, servían al menos para un mejor conocimiento y comprensión ! (Villalobos, 1985:18-19. Subrayado nuestro, E. A.).

Los trabajos de Villalobos no constituyen propiamente una historia del pueblo mapuche, sino que su enfoque se refiere a las relaciones predominantes entre hispanocriollos y mapuches. Pero desde las relaciones fronterizas interpreta la sociedad mapuche, intentando el análisis de sus estructuras sociales y evolución para lograr explicar el predominio de las relaciones pacíficas y la reducción a una posición no dominante o subordinada respecto de las instituciones hispanocriollas. Para Villalobos las relaciones de la vida cotidiana entre hispanocriollos y mapuches constituyen el trasfondo de las relaciones políticas de dominación/dominados y estas relaciones fronterizas determinaron históricamente la evolución de la sociedad mapuche hacia la asimilación definitiva ocurrida a fines del siglo pasado. Los problemas mayores de Villalobos comienzan cuando intenta construir el andamiaje de las relaciones fronterizas desde las relaciones de la vida cotidiana.

Una de las hipótesis de construcción implícita en el enfoque historiográfico de Villalobos consiste en el caos de la sociedad mapuche como noción genésica de las relaciones fronterizas. Entiende que la sociedad mapuche, en cuanto sociedad sin gobierno central (entiéndase: Estado), manifiesta un ¡ desorden generalizado !. Pese a citar recurrentemente, y únicamente entre las obras de teoría etnológica, el texto de Sahlins *Las sociedades tribales* en su edición original en inglés (*Tribesman*) no logra comprender el funcionamiento de las sociedades de linajes segmentarios a que se dedica precisamente esta obra fundamental. Recordemos que las principales aportaciones de Sahlins para el conocimiento de las organizaciones segmentales consisten en que: 1) Los linajes son grupos de personas unidas por descender de un antepasado común, organizados patrilineal y patrilocalmente, que tienen la tendencia crónica a escindirse o fragmentarse en ¡ segmentos primarios! generalmente por razones de escasez de tierras para subsistir, manteniéndose siempre vinculados por lazos de parentesco o consanguinidad. 2) Esta organización segmental está compuesta de un número equivalente de segmentos en donde cualquiera duplica estructuralmente a otro: las sociedades de linajes segmentarios son un congregado de bloques iguales de parentesco. Estos segmentos conforman comunidades multifamiliares encabezadas por sus propias autoridades originarias de tal forma que las organizaciones segmentales en su conjunto constituyen sistemas políticos pluricéntricos. 3) Los ¡segmentos primarios! del sistema de linajes segmentarios están conectados por el mecanismo de la ¡ oposición complementaria! y la ¡estabilidad estructural!. Por oposición complementaria se entiende que los segmentos no actúan por separado sino como bloques, en el sentido de que todo conflicto entre dos segmentos (entiéndase: conflictos entre comunidades multifamiliares; conflictos que en la sociedad mapuche consistían en los malones) se expande automáticamente a los demás linajes con los que éstos están emparentados, de manera que se van formando bloques de alianzas cada vez mayores. Este mecanismo autoexpansivo se autolimita también, puesto que se detiene en el punto en que ambos bloques contienen hermanos opuestos. En otras palabras, el principio de la oposición complementaria canaliza los conflictos alejándolos de los linajes emparentados. Mientras que por ¡estabilidad estructural! se entiende que los sistemas de linajes segmentarios no son sistemas permanentes, sino sistemas activados por las presiones de los factores exteriores que unifican a los linajes. En cuanto cesa la

oposición o la amenaza externa, el sistema de linajes deja de existir como mecanismo integrador de todas las comunidades multifamiliares. Esta estabilidad estructural no funciona cuando las comunidades multifamiliares coexisten en territorios indisputados debido a que los segmentos menores tienden a convertirse en autónomos y discretos (Sahlins, 1961, 1977).

Sahlins efectivamente sostiene que las sociedades de linaje segmentario, como la mapuche según recuerda Villalobos, se desenvuelven en un estado de guerras internas permanentes como medio adaptativo apropiado a unas intenciones constantes de intrusión contra sistemas de linajes vecinos débiles en territorios apetecibles, donde los períodos de no guerra efectiva o tregua tienen una corta duración. Pero este estado permanente de guerras tiene el efecto interno de integrar a sus segmentos en contra de un enemigo común que, además, tiende a fortalecer el ejercicio de la autoridad de los lonkos mapuches entendiéndose lonkos, Imenes o caciques, en la terminología historiográfica utilizada, según se trate del nivel del conflicto dentro de la estructura social mapuche. Los efectos de las guerras internas en las sociedades de linajes segmentarios precisamente son opuestos a los que sostiene Villalobos. Todas las sociedades son construcciones que enfrentan el caos. El terror que pudiera derivar de unas relaciones de hostilidad permanentes que mostraran la precariedad de la realidad social, se contiene con el funcionamiento de unos mecanismos de regulación que legitiman el orden institucional. Así, en cuanto entre los mapuches ¡sus disputas internas eran continuas y feroces! no podían existir ¡unas autoridades locales [que] eran débiles! en el ejercicio de la autoridad y jurisdicción (Villalobos, 1995:140); como tampoco que faltara ¡una disciplina colectiva! que implicara que los linajes mapuches ¡no tenían más cohesión que su cultura! puesto que, conforme el principio de la oposición complementaria, podían llegar a articular a los más amplios grupos de parientes unidos por relaciones de consanguinidad o afinidad en contra de un enemigo común en proporción a la magnitud de la amenaza exterior.

En su empeño por mostrar que en el pretendido estado de caos de la sociedad mapuche estaban engendradas las condiciones para el establecimiento de unas relaciones fronterizas predominantemente pacíficas que permitieron la dominación hispanocriolla, continua sus consideraciones con retorcimientos ptolemaicos como si estuviera forzado a dar cuenta de la ausencia de relaciones entre los segmentos que mostrara el panorama de un constructo societal mapuche. Pareciera querer mostrar que el orden social solamente existe en las sociedades con gobierno central. Sostiene que los butalmapus un nivel de organización social mapuche mayor que refieren los cronistas ¡parece haber sido una falsa percepción de los españoles ante la actuación conjunta y más o menos constante de reducciones vecinas. Fue la necesidad de las autoridades hispanocriollas de tratar con agrupaciones mayores a lo largo de la Colonia lo que contribuyó a diseñar con cierta nitidez a los butalmapus! (1982:24-25). La evidencia está en la hipótesis y no existe la necesidad de verificarla. Cuando rechaza la posibilidad de la existencia de un nivel de organización más amplio como el butalmapu, aunque en verdad corresponde a la denominación de un espacio territorial, reconoce solamente como nivel de organización mapuche el levo o rehue: ¡La sociedad araucana no contaba con una organización superior. Permanecía en el nivel de los clanes, denominados levos o rehues en su idioma! (Villalobos, 1995:29. Subrayado nuestro. E. A.). En Carta a Leonardo León, escrita en respuesta a los comentarios de Louis C. Faron (1984:95-96), demuestra este desconocimiento de la organización y funcionamiento de las sociedades de linajes segmentario cuando confunde los segmentos del linaje con el linaje mismo.

Entendemos que cada linaje mapuche está compuesto de un número de segmentos estructuralmente equivalentes encabezados por un lonko y que el rewe corresponde al segmento secundario de la organización segmental mapuche integrado de un número variable de hasta nueve lof o segmentos primarios encabezados por un ülmen. En cuanto mantiene esta confusión no logra apreciar que entre estos segmentos primarios y secundarios dominan relaciones de linaje de orden superior y son candidatos (a través de la oposición complementaria) a alianzas temporales. Mientras que a nivel primario los segmentos del linaje mantienen una oposición permanente, a nivel superior los linajes aparecen como complementarios demostrando que están perfectamente integrados en la estructura total. Esta gran superestructura de relaciones de linajes por encima del rewe o segmento secundario no es sino una red de alianzas puestas en movimiento durante los conflictos. En síntesis, el linaje segmentario se reproduce desde la base hacia arriba, por el aumento natural de sus propios segmentos mínimos mediante la fragmentación y por la fisión de las líneas colaterales de una ascendencia común a través de la oposición complementaria.

Más aún, según la teoría de Sahlins los extranjeros o los grupos accesibles más distantes son los mejores enemigos que se puede tener puesto que desplazan los conflictos fuera de los linajes ¡hermanos!, contra quienes se acumularán el máximo de fuerzas que permitirán que aquellos linajes se unan en buena lid. Leonardo León precisamente ha señalado la conformación de estas alianzas amplias ocurridas en la acciones permanentes de los maloqueros mapuches en contra de las haciendas fronterizas de allende los Andes (Mendoza, San Juan, San Luis y Buenos Aires) durante el siglo XVIII (1990:68). En la medida que las oportunidades de los conflictos se prolonguen, las relaciones discretas entre los segmentos del linaje se transforman en sistemas estables donde emerge la autoridad y jurisdicción efectiva del lonko. El grado de consolidación política depende de circunstancias externas a los mismos en cuanto existan oportunidades de depredación sobre extranjeros o grupos accesibles que den ímpetu a la confederación.

La tesis de Villalobos también es notable por su intento de dar cuenta de los orígenes de un fenómeno por un atributo que no es característico del fenómeno tal como lo conocemos. Es como si alguna vez, en su origen, todo hubiera tenido un sentido económico los abalorios, el ganado, las guerras internas, las malocas, la dominación hispanocriolla, pero después la costumbre devino indiferente u hostil a la razón y simplemente siguió perpetuándose. Tal vez por eso varios de sus argumentos siguen un camino similar. Este razonamiento elíptico se encuentra contenido en la hipótesis de construcción implícita que consiste en la lógica lineal como resultado del conflicto interétnico. Sostiene que ¡ es necesario entender que las guerras de larga duración, aquellas que se prolongan por siglos, se transforman en sistemas de contacto en que predomina la paz y se teje una urdimbre de relaciones fructíferas! (Villalobos, 1995:208). ¿Cómo? ¿No señala acaso que no hubo una guerra de larga duración entre hispanocriollos y mapuches, sino que ésta efectivamente sólo tuvo una duración de un siglo, después del cual predominaron las relaciones pacíficas de contacto? Entiende que estas relaciones pacíficas, basadas en las acciones del comercio y los agasajos, especialmente, tuvieron el efecto de reducir al pueblo mapuche a una condición no dominante o colonial que recordemos ¡ atraído por las especies y la nueva situación creada por los dominadores, cae en la tentación y se adapta de alguna manera a ella, transformando sus costumbres y pasando a depender de su contenedor por las nuevas necesidades que han surgido! (Villalobos, 1985:29). Para lograr explicar que las relaciones fronterizas predominantemente pacíficas derivaron supuestamente en la dominación

hispanocriolla, hace desaparecer sin ningún razonamiento las contradicciones existentes entre la naturaleza intrínsecamente hostil de la organización segmental mapuche y los planes coloniales hispanocriollos de reducirlos a una condición no dominante o colonial. Sostiene ¡que aun cuando un pueblo haya desarrollado formas culturales y sociales ligadas a la lucha, como es el caso de los araucanos, en el fondo añora la tranquilidad! (Villalobos, 1995:208).

Entendemos que el desarrollo de las relaciones de dominación y subordinación contiene una contradicción. Entonces, bajo ciertas circunstancias, que corresponden con el estado de desarrollo de estas contradicciones, en la sociedad mapuche de linajes segmentarios el consenso activo se convierte en disenso pasivo, el disenso pasivo se convierte en resistencia pasiva, la resistencia pasiva se convierte en resistencia activa, la resistencia pasiva se convierte en rebelión abierta a la dominación política proveniente de sus propias autoridades originarias o de poderes externos, que, a semejanza de cualquiera de las transformaciones precedentes, pueden o no pueden seguir readaptando la organización segmental cambiando sus estructuras (Godelier, 1979:109). Villalobos elude señalar las condiciones políticas objetivas que impidieron la manifestación de estos conflictos y que condujeron a la sociedad mapuche a una condición no dominante o colonial durante el desarrollo de las relaciones fronterizas predominantemente pacíficas desde mediados del siglo XVII. Entiende que las relaciones fronterizas transformaron la cultura mapuche impidiendo que ésta se reprodujera y mantuviera en la historia mediante el consentimiento pasivo o activo a la dominación hispanocriolla. Este consentimiento se representa en el ¡añorar la tranquilidad!: ¿para qué mantener relaciones de hostilidad si deseamos vivir tranquilos?, donde este ¡vivir tranquilos! implica la subordinación política del pueblo mapuche a cambio del interés por las especies y la atracción de las nuevas necesidades generadas por los hispanocriollos.

La problemática de Villalobos se sitúa plenamente en la práctica y en la ideología colonial. En el análisis de las relaciones fronterizas reduce el fenómeno colonial solamente a un contacto cultural, entendido como un contacto ¡natural! entre dos sociedades diferentes que, sin embargo, tiene implicancias enormes en la transformación de la estructura social mapuche que Villalobos evade crucialmente para demostrar la no readaptación de las mismas y del desarrollo de sus propiedades internas contenidas en los mecanismos de integración, las reglas de parentesco y matrimonio, el ejercicio de la autoridad y jurisdicción parental y la tendencia crónica a la segmentación y expansión de los sistemas de linajes característica de la sociedad mapuche. Recordemos que las consecuencias del surgimiento de unas instituciones fronterizas peculiares en la Nueva España se trata el énfasis principal de los análisis boltonianos que Villalobos retoma en su definición de frontera, pero que después abandona en el análisis de las relaciones fronterizas en Araucanía.

En este propósito de intentar mostrar que la sociedad mapuche es reductible a ¡ los elementos masivos y anónimos! hispanocriollos, mediante la regularidad trivial de que cualquier acontecimiento provocado por los hispanocriollos tiene los mismos efectos en la sociedad mapuche que aquellos que ocasiona en la sociedad hispanocriolla, cae en el defecto del principio de difusión que tiende a promover la idea de que la cultura carece absolutamente de sentido. El principio de difusión tiende a promover el concepto de que los rasgos son totalmente fortuitos y de hecho carecen de sentido. Los mismos conceptos que caracterizan su apreciación de la organización social mapuche.

Pretende dar cuenta del origen del supuesto fenómeno de las relaciones de subordinación política mapuche respecto de los hispanocriollos a través de una característica que no es propia de la organización segmental mapuche, sino las relaciones de hostilidad, después de describirlas como intrínsecas y dificultadoras de la centralización de la organización política. El contacto ¡natural! a que se reducen las relaciones fronterizas en Araucanía desdeña el análisis de sus consecuencias en el funcionamiento de las propiedades estructurales de la organización segmental mapuche, que se expresan también en las relaciones de hostilidad de las comunidades multifamiliares. Las mismas relaciones de hostilidad, manifestadas en la tendencia hacia la expansión en contra de extranjeros o de grupos accesibles más distantes, que contienen y resumen el rechazo consubstancial de la sociedad mapuche a cualquier dominación política.

El problema de Villalobos es que considera a la ¡población! mapuche como una cantidad más que como una sociedad, compuesta de individuos que tienen una deficiencia cultural en vez de gente con intereses de carácter cultural. Para explicar una costumbre le es suficiente con mostrar que ella produce para alguien algún tipo de beneficio práctico que compensa la carencia de alguna ¡cosa!. La ¡cotidianeidad! se convierte en un juego de salón académico cuyo atractivo tal vez reside en la simplicidad de sus reglas: cualquier clase de valor práctico que se pueda sugerir para cualquier fenómeno cultural merece puntuación, sin importar si la misma costumbre coloca en movimiento otras propiedades estructurales en algún otro sector del orden social que pueda o no seguir readaptando la sociedad mapuche.

## Conclusiones

La tesis de las relaciones fronterizas, tal como las entiende Villalobos, es un esquema historiográfico que pretende mostrar que las relaciones de la vida cotidiana con los elementos hispanocriollos desde mediados del siglo XVII provocaron tanto la asimilación como la dominación política de la sociedad mapuche alcanzadas mediante el consentimiento espontáneo de sus miembros. No hubo colonialismo cultural ni dominación política violenta o forzada porque sus miembros y comunidades multifamiliares consintieron en transformar sus costumbres para acatar el predominio hispanocriollo dadas las ventajas prácticas de un mundo distinto del caos social de la sociedad mapuche tradicional. La irrupción del Estado nacional en fines del siglo pasado solamente tuvo la misión de establecer la soberanía sobre un territorio donde su antigua población indígena se encontraba plenamente integrada cultural y políticamente a la vida nacional.

El análisis de las transformaciones, readaptativas o no, de la estructura de la organización segmental mapuche un enfoque característico de la historia, inclusive dejaría de manifiesto la trivialidad de la regularidad teleológica de que un acontecimiento provocado por la sociedad hispanocriolla produjo resultados semejantes en la sociedad mapuche a aquellos que ocasionara en la sociedad hispanocriolla contenida en la hipótesis de que las relaciones fronterizas afectaron unilateralmente la totalidad de la sociedad mapuche, según entiende Villalobos.

El enfoque histórico de la sociedad mapuche ofertado por Villalobos es la historia de la evolución unilineal hacia la asimilación determinada por los efectos de las relaciones con los hispanocriollos que prepara el advenimiento de la república, cuya soberanía territorial en Araucanía resulta inevitable dada la asimilación y dominación política de la población mapuche alcanzada previamente. Pero las relaciones fronterizas

predominantemente pacíficas no solamente prefiguran el advenimiento incólume de la república, sino más aún requiere la separación de la historia de la sociedad mapuche como entidad autónoma y diferenciada. Los mapuches son sacados de la historia. Esta constituye la conclusión última de la tesis de las relaciones fronterizas predominantemente pacíficas sugerida por Villalobos: una historia para republicana. La república requiere desarrollar influencias destructivas sobre la existencias de aquellas comunidades tradicionales que mantengan o potencialmente se constituyan en fuentes de poder, para afirmar el primado del Estado soberano como fuente única de autoridad. El Estado-nación se define como una organización política de población cultural y lingüísticamente homogénea en un territorio nacional, gobernada por individuos que pertenecen a dicha población. Esta afirmación republicana resulta contradictoria con la existencia de pueblos indígenas.

Esta concepción historiográfica de una sociedad mapuche afectada unilateralmente por unas relaciones fronterizas, entendidas como un contacto ¡natural! como propone de manera peculiar Villalobos, no deriva propiamente del concepto de relaciones fronterizas donde el concepto de relaciones interétnicas pudiera representar de mejor manera la relación dialógica entre dos culturas diferentes. El enfoque de las relaciones fronterizas, a diferencia de las relaciones interétnicas, precisa que estas relaciones concurren en un espacio determinado y contiene implícitamente la idea de que las culturas relacionadas coexisten en espacios territoriales diferentes, mutuamente reconocidos de manera tácita durante el tiempo en que esas fronteras territoriales existen. Este es un campo de estudio que precisamente la antropología jurídica ha asumido en años recientes. El concepto de relaciones interétnicas, en tanto, refiere la idea de intercambios sociales entre culturas distintas, cuyos procesos adquieren el carácter de conflicto que se origina en la doble combinación de factores: 1) en la diferencia cultural, y 2) en la interferencia social o pragmática de una cultura en el proceso histórico de otra (Esteva Fabregat, 1984:39-45). Entendemos ambos conceptos como complementarios en cuanto refieren dos planos distintos de las relaciones entre comunidades humanas lingüística y culturalmente diferentes.

La connotación de las relaciones fronterizas como asimilacionistas y subordinantes para la población mapuche, carentes de conflictualidad e intercambios sociales entre las culturas implicadas, nuevas investigaciones historiográficas se han encargado de desterrarla en otros estudios de la frontera. Estas han comprobado la participación de los Estados nacionales en el sometimiento de las poblaciones indígenas y la expulsión de sus territorios ancestrales para favorecer el asentamiento de colonos. El estudio de las fronteras en Latinoamérica particularmente ha tratado de indagar en los factores que incidieron en la existencia de espacios que deslindaran el mundo indígena no reducido a una condición no dominante o colonial (Cerdeña, 1988-1989:48-50).

El enfoque de las relaciones fronterizas como el desarrollado por Villalobos representa una buena demostración de la necesaria colaboración interdisciplinaria entre la historia y la antropología que debiera concurrir especialmente en la reconstrucción de la historia de los pueblos indígenas, las mismas relaciones fronterizas y las relaciones interétnicas. Ambas disciplinas tienen mucho que aportar desde sus particulares perspectivas de los fenómenos sociales, que se muestran como complementarios antes que excluyentes. Durante las dos últimas décadas varios esfuerzos se han desplegado desde los planteamientos de los estudios sistémicos para intentar articular, mediante una serie de recursos metodológicos y conceptuales, los diversos enfoques que desde antiguo eran considerados exclusivos de una disciplina en particular. El derrumbe de viejos

paradigmas basados en la causalidad teleológica de los acontecimientos y en que la cultura carece de sentido como el caos como noción genésica, la conflictualidad de las relaciones contra la lógica lineal más bien ha contribuido a evidenciar la unidad del hombre y los universos simbólicos legitimadores del orden social que no han dejado indiferentes a los historiadores. El reconocimiento de la pluralidad cultural surge como una necesidad ya no emanada del presupuesto de las ¡desigualdades! entre los individuos de diferentes culturas, sino en las ¡diferencias! que tienen inteligibilidad dentro de las propias coordenadas de las sociedades relacionadas dialógicamente.

En estos nuevos paradigmas de las ciencias sociales basados en el modelo de la diferenciación cultural, varios criterios epistemológicos continúan teniendo plena vigencia. Las fuentes documentales manuscritas o escritas permiten explorar una realidad, unos hechos históricos, pero el análisis de esta realidad no puede basarse únicamente en aquella que nos revelan los documentos sino en un modelo de análisis, que en el caso de la etnohistoria consiste en el modelo etnográfico. El método histórico-directo con su sometimiento de los documentos a la crítica interna y externa, solamente sería adecuado para la fase exploratoria de la investigación. Pero carece o está desprovisto de poder verificadorio, el cual sería patrimonio del análisis etnológico. El peligro que debiéramos impedir es que le demos fama a la etnohistoria mapuche por tener evidencias para todo, y también por lo contrario. Esto podemos conseguirlo recurriendo a tales testimonios en vez de verificar nuestras hipótesis conforme los principios del modelo etnográfico. De este modo la evidencia documental respalda imparcialmente todas nuestras hipótesis y especulaciones, tanto las lógicas como las ilógicas.

## Bibliografía

- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1995): La Construcción Social de la Realidad, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Bonte, Pierre (1975): De la Etnología a la Antropología: sobre un enfoque crítico en las ciencias humanas, Editorial Anagrama, Barcelona.
- Braudel, Fernand (1970): La Historia y las Ciencias Sociales, Alianza Editorial, Madrid.
- Bunge, Mario (1972): Causalidad: el principio de causalidad en la ciencia moderna, EUDEBA, Buenos Aires.
- Cardoso, Ciro F. S. y Héctor Pérez Brignoli (1986): Los Métodos de la Historia, Editorial Crítica, Barcelona.
- Cerda Pincheira, Patricia (1988-1989): ¡La frontera en Chile: un análisis comparativo!, Nueva Historia, N/ 17, Londres, pp. 47-56.
- Collingwood, R. G. (1990): Idea de la Historia, Fondo de Cultura Económica, México.
- Esteva Fabregat, Claudi (1984): Estado, Etnicidad y Biculturalismo, Ediciones Península, Barcelona.
- Foerster G., Rolf y Jorge Iván Vergara (1996): ¡¿Relaciones interétnicas o relaciones fronterizas?!, Revista de Historia Indígena, N/ 1, Santiago, Junio, pp. 9-33.
- Foucault, Michel (1992): Microfísica del Poder, Las Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- García Canclini, Néstor (1995): ¡Los estudios culturales de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas!, en Néstor García Canclini (Compilador):

Cultura y Pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 17-38.

- Geertz, Clifford (1989): El Antropólogo como Autor, Paidós Studio, Barcelona.
- Godelier, Maurice (1979): ¡On infrastructures, societies, and history: reply!, Current Anthropology, Vol. 20, N/ 1, March, pp. 108-111.
- Hatch, Elvin (1975): Teorías del Hombre y de la Cultura, Prolam Editores, Buenos Aires.
- Jara, Alvaro (1981): Guerra y Sociedad en Chile, Editorial Universitaria, Santiago.
- Kuhn, Thomas S. (1971): La Estructura de las Revoluciones Científicas, FCE, México.
- León Solís, Leonardo (1990): Maloqueros y Conchavadores en Araucanía y las Pampas, 1700-1800, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco.
- Lévi-Strauss, Claude (1964): El Pensamiento Salvaje, FCE, México.
- (1968): Antropología Estructural, EUDEBA, Buenos Aires.
- (1983): Antropología Estructural. Mito-Sociedad-Humanidades, Siglo XXI Editores, México.
- Lynch, John (1967): Administración Colonial Española, 1782-1810, EUDEBA, Buenos Aires.
- Llobera, Josep R. (1980): Hacia una Historia de las Ciencias Sociales, Editorial Anagrama, Barcelona.
- —anculef Huaiquinao, Juan (1990): ¡La autonomía y la organización social del pueblo mapuche!, N, tram, Año VI, N? 2, Santiago, pp. 3-10.
- Rojas Rabiela, Teresa (1991): ¡Historia indígena: apuntes para una reflexión!, en A. Warman y A. Argueta (Coordinadores): Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México, pp. 369-384.
- Sahlins, Marshall D. (1961): ¡The segmentary lineage: an organization of predatory expansion!, American Anthropologist, Vol. 63, pp. 322-345.
- (1977): Las Sociedades Tribales, Editorial Labor, Barcelona.
- (1988): Islas de Historia, Gedisa editorial, Barcelona.
- Silva Galdames, Osvaldo (1985): ¡¿Ethnohistoria o historia indígena?, Encuentro de Ethnohistoriadores, Serie Nuevo Mundo: Cinco Siglos, N/ 1, Santiago, pp. 7-9.
- Trigger, Bruce (1982): ¡Ethnohistory. Problems and prospects!, Ethnohistory, Vol. 29, pp. 1-19.
- Viet, Jean (1970): Los Métodos Estructuralistas en las Ciencias Sociales, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Villalobos R., Sergio (1982): ¡Tres siglos y medio de vida fronteriza!, en Sergio Villalobos et al.: Relaciones Fronterizas en la Araucanía, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, pp. 9-64.
- (1984): ¡Carta a Leonardo LeÛn en respuesta a Louis C. Faron!, Nueva Historia, Año 3, N/ 9, Londres, Enero-Marzo, pp. 93-97.
- (1985): ¡Guerra y paz en la Araucanía: periodificación!, en Sergio Villalobos R. y Jorge Pinto R. (Compiladores): Araucanía. Temas de Historia Fronteriza, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, pp. 7-30.
- (1995): Vida Fronteriza en la Araucanía, Editorial Andrés Bello, Santiago.

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER UNIVERSITARIO Y SU RELACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA INDÍGENA (CHILE)

Miguel Bahamondes P. y Milka Castro L.

La distancia que separa el quehacer universitario de los acontecimientos nacionales es cada vez más profunda, y la relación entre universidad y situación de las poblaciones llamadas indígenas por cierto no es la excepción.

Esta distancia emerge de los objetivos de la propia actividad científica universitaria, definidos a partir de la respuesta a dos cuestiones fundamentales: una, lograr el enriquecimiento y profundización del conocimiento sobre determinadas materias, que, en otras palabras se traduce en ¡el conocimiento por el conocimiento!; la otra, efectuar ciencia aplicada. Esto es, responder a necesidades de la sociedad que pueden tener un carácter perentorio, y que si bien puede tender a resolver problemas del quehacer social cotidiano lo inscribe en una perspectiva más amplia, que apuntaría a resolver problemas de orden estratégico de la sociedad.

De forma esquemática, las opciones son al menos dos. En el caso de las ciencias sociales, especialmente antropológicas, la primera de las opciones mencionadas más arriba, se ha constituido en un área de gran atractivo para el quehacer científico de universidades nacionales y extranjeras. En ella se ha dado gran énfasis al tratamiento de las peculiaridades culturales las llamadas poblaciones indígenas -lenguaje, cosmovisión, medicina tradicional-, desinteresándose o relegando a un segundo plano los aspectos de organización social, política y económica. Tal vez por carecer éstos de especificidad en relación al resto de la población campesina.

Actualmente las poblaciones indígenas están siendo objeto de estudios que más que favorecerlos, podrían llegar a perjudicarlos; nos referimos a la comercialización de información genética. El conocimiento que poseen estas poblaciones, por ejemplo de su entorno natural como consecuencia de sus prácticas alimenticias y medicinales los ha convertido en centro de gran atracción para la experimentación bioquímica, Investigadores de diversos países del mundo se han lanzado en esta búsqueda.

En su mirada hacia el exterior de los campus universitarios, y aquí nos referiremos exclusivamente a las disciplinas sociales, el quehacer académico e investigativo ha quedado prisionero del instrumentalismo; o sea la universidad, por una parte, en lo que dice relación con su labor académica se limita a un tratamiento formal de ciertos marcos y paradigmas teóricos (formación de personal calificado), la mayoría de las veces sin una vinculación real con los fenómenos sociales, culturales y económicos nacionales y, por otra, en su relación con lo estremo se limita a ejecutar tareas específicas que le son encomendadas por instancias gubernamentales o privadas (por aquí una encuesta de opinión, por allá una evaluación de los resultados de un programa de apoyo social, etc.) cuando no, acosada por la carencia de recursos, se ve en la obligación de entrar en el mercado de las consultorías.

Es poco lo que queda de la universidad como centro de investigación y reflexión capaz, por un lado, de cuestionar y problematizar las acciones de diferentes actores de la vida nacional y, por otra, elabora y presentar propuestas innovadoras que surgen precisamente de una actitud reflexiva y crítica.

La situación anteriormente descrita, por otra parte, crecientemente va produciendo una especie de selección natural de temáticas y con ello de sujetos o grupos sociales específicos, selección que está estrechamente vinculada al potencial económico de las mismas, ya sea como línea de formación y por tanto con perspectivas laborales

alentadoras para los futuros profesionales, como también en el plano de oferta de un expertizaje que puede ser puesto en el mercado con buenas posibilidades de venta.

En esta perspectiva, determinados grupos sociales y el conjunto de condiciones que dan cuenta de su existencia, son relegados a un segundo plano o definitivamente borrados de la lista de temas académicos. En el caso, por ejemplo de las unidades campesinas y de las denominadas poblaciones indígenas.

Pero las más de las veces la realidad resulta ser más terca que los deseos y los olvidados! reaparecen una u otra vez, sino demandando solución a sus problemas -en la visión optimista- al menos cuestionando la validez del certificado que acreditaba su defunción. Pero los problemas están ahí; la pobreza y la indigencia, el cuestionamiento de la ¡viabilidad! de cierto tipo de productores; la explotación descontrolada de recursos naturales; el desplazamiento forzado de población indígena de su territorios ancestrales invocando la razón del ¡progreso! y del cual, paradójicamente, no vivirán sus virtudes; el desecamiento de vastas zonas de pastoreo de las poblaciones andinas del norte del país a raíz de la extracción de agua para la actividad minera y servicios en los centros urbanos,...en fin, la lista es larga... y al parecer la sordera y ceguera de la universidad frente a estos fenómenos es de una magnitud similar.

No obstante, como ya se ha señalado más arriba, los problemas salen a la superficie de las profundidades donde el discurso pretendió relegarlos, ya sea por la propia reacción de la población afectada, o de instancias que las representan, o por el cuestionamiento que hacen sectores de la sociedad a la forma cómo se enfrenta el desarrollo del país. Esto ha llevado a que en determinadas circunstancias ante el conflicto de intereses que genera una medida gubernamental se deban recabar antecedentes que permitan fundamentar la toma de decisiones. Esto genera una demanda por conocimiento que obviamente no está disponible cuando uno de los segmentos afectados coincide con el grupo de los olvidados. Frente a esto la universidad se ve sobrepasada por los acontecimientos, tanto en la disponibilidad de información como, y aquí lo más relevante, del escenario y posibles líneas futuras de desenvolvimiento de estas poblaciones, más lejos aún pensar en el diseño de estrategias para abordar su desarrollo.

Sin embargo un ejemplo concreto permitirá ilustrar la relevancia de un acercamiento entre el quehacer universitario, en este caso la investigación, el Estado y las poblaciones indígenas; donde el primero, a partir de un conocimiento acumulado y una estrategia metodológica proveen de antecedentes al segundo para que éste logre introducir modificaciones en la legislación con lo que se contribuye a la preservación de la dotación de recursos naturales fundamentales para la reproducción de las condiciones de vida de la población andina de nuestro país.

Brevemente. La Dirección general de Aguas, instancia dependiente del Ministerio de Obras Públicas, solicitó al departamento de Antropología de la Universidad de Chile en 1993 una caracterización antropológica de las poblaciones andinas de la I y II regiones del país, solicitud que se enmarcaba dentro de la política gubernamental de regularización de los derechos de agua.

Los resultados del estudio junto a los antecedentes sobre la resolución de la población de la zona, sus características socioeconómicas y un capítulo conteniendo una breve revisión histórica de la legislación sobre aguas en Chile, adjuntaba una cartografía donde se señalaban los asentamientos humanos andinos, las concesiones mineras otorgadas y las solicitudes de aguas hechas a la Dirección de Aguas. En el mapa se aprecia claramente la enorme demanda que existe por el recurso hídrico, particularmente en la II región de Antofagasta, de parte de la actividad minera. Una de las conclusiones del estudio, obviamente, destacaba la necesidad de profundizar sobre los efectos de la extracción de aguas sobre la base productiva de las poblaciones andinas.

En vista de estos antecedentes la Dirección General de Aguas solicitó la realización de un segundo estudio al Departamento de Antropología, cuyo objetivo central era la realización de un catastro de todas las áreas de pradera natural (bofedales y vegas) utilizadas por la población andina como lugares de pastoreo. La preocupación era comprensible, si se considera que ya existía como precedente el desecamiento de las vegas de San Pedro-Inacaliri a raíz de la extracción del agua que alimentaba la vega para su empleo en la faenas mineras de Chuquicamata; a lo cual se debía sumar la necesidad de dar respuesta a las solicitudes de aguas que se acumulaban en la Dirección.

El estudio, entre otros resultados, mostró la presencia de estas formaciones vegetales dispersas a lo largo de todo el sector andino de la I y II regiones, (lo que no se podía desprender de la cartografía existente) y, lo más relevante para lo que nos preocupa aquí, un uso ganadero organizado temporal y espacialmente entre los distintos poblados andinos en general, 6 de sus unidades domésticas en particular. El factor distancia entre el poblado y la fuente forrajera no constituye impedimento para su empleo por el ganado doméstico.

El conjunto de estos antecedentes, junto a otros, permitió a la Dirección General de Aguas fundamentar una solicitud de modificación al Código de Aguas, logrando que en uno de sus artículos se dejara expresa constancia que el otorgamiento de un derecho de agua en la zona se haría teniendo en consideración el debido reguardo de la fuente de agua que alimenta continuamente a vegas y bofedales.

El ejemplo anterior es una buena muestra de cómo la universidad puede conjugar conocimiento e investigación con aportes a la resolución de situaciones que comprometen el futuro de poblaciones indígenas. Sin embargo, el mismo ejemplo, muestra las limitaciones y debilidades del quehacer universitario en el presente, frente a la temática indígena: su respuesta está conformada por datos que muestran la importancia que tiene un recurso en la economía doméstica de estas poblaciones con lo que contribuye a preservar lo mediante la legislación, pero muy poco puede decir en relación a cómo se inscribe aquello en un proceso más amplio de cambios y transformaciones aceleradas que se vienen verificando en el área andina.

Una respuesta a la última interrogante sólo se puede lograr a través de un acercamiento permanente a la problemática indígena, que también requiere de un estrecho contacto con los organismos que tienen a su cargo la administración de los asuntos indígenas, en este caso la CONADI, y las organizaciones que se han dado estos pueblos para hacer presente a la sociedad nacional sus reivindicaciones.

## EL PUEBLO MAORI (NUEVA ZELANDIA) Craig Nicholson

Yo vengo de Nueva Zelandia o Aotearoa (nombre en idioma indígena que significa literalmente ¡la tierra de la larga nube blanca!), islas del Pacífico situadas al sudeste de Australia. Nuestra historia concentra una mezcla de sangre polinésica y europea (principalmente inglesa), habiendo dos pueblos originarios: los maoríes y los morioríes, estos últimos ya casi extintos como raza. A los blancos se les llama ¡pakeha!. En sus inicios fue poblada por los polinésicos (maoríes y morioríes) provenientes de la Polinesia durante aproximadamente el siglo IX d.C. hasta que en 1769 James Cook realizó un reconocimiento de sus costas, abriendo las puertas de la colonización del territorio.

Convertida en colonia británica en 1840 los pueblos originarios fueron ¡forzados! a aceptar la dominación de los blancos (Tratado de Waitangi, 1840). El tratado, supuestamente, reconoció la soberanía maorí. La versión maorí del tratado dio el derecho del ¡Rangatiratanga!(soberanía) a los maoríes. Lamentablemente, la versión maorí de lo que significaba ¡soberanía! en el idioma maorí y lo del inglés es muy distinto. El control estatal quedó en manos de los ingleses. Los maoríes se resistieron a la ¡ocupación! inglesa, resultando sangrientas guerras (1845-1847; 1859-1870), las que fortalecieron la situación de dependencia. Las supuestas garantías de ¡autonomías!, control de la tierra y de los recursos naturales parecieron falsos.

Luego de 156 años se produjo el conflicto, debido a la marginalización de este pueblo originario frente al estado neozelandés. Por ejemplo en 1907 se firmó un decreto de ley (Tohunga Suppression Act) para prohibir la enseñanza del maorí en las escuelas y colegios. Hasta los años 50 llegaban personas maoríes a las escuelas con la capacidad de hablar un poco de inglés, pero la mayoría su lengua original. Durante 60 Û 70 años muchos maoríes iban a la escuela sin la posibilidad de hablar ni expresar sus sentimientos, su historia, su cultura, pues frente de los profesores ingleses esto estaba prohibido y los docentes ejercían la violencia contra ellos como forma de opresión.

En los años 50, pos la Segunda Guerra Mundial, el concepto de desarrollo, proveniente del norte y popularizado por Harry Truman, Presidente de los Estados Unidos, se reflejó de distintas formas. Por ejemplo el gran movimiento del pueblo maorí a los lugares urbanos buscando trabajo y enfrentándose a su estado ¡subdesarrollados! ("Según las normas estadounidenses o europeas").

La realidad moderna para muchos maoríes está demostrada por la alta tasa de este pueblo en estadísticas oficiales de mala salud, drogadicción alcoholismo y delitos. En otras palabras, la polarización/marginalización de los maoríes es el sistema blanco incluido frente al sistema educativo.

En los años 60-70 había poco estudiantes maoríes. Desde 198, surge una mayor unión política, sobretudo en la región Waikato (donde hay el porcentaje más alto de maoríes en todo el país) con el fin de involucrar al pueblo y las tribus con la Universidad ¡Te Whane Wánanga! o Waikato o ¡the University of Waikato!. También se desea insertar a los ancianos maoríes (iKaumatuaĩ) que tradicionalmente tienen los conocimientos (la cultura maorí tiene una fuerte tradición oral) para enseñar a los jóvenes maoríes y blancos (y otras personas interesadas). Luego hubo la fomentación de un vínculo con la tribu ¡Tamai!. Ese esfuerzo fue bastante difícil por existir graves problemas socioeconómicos y la brecha enorme entre la clase media académica y blanca.

Hubo en 1984 una decisión por parte de algunos maoríes de educarse, pero de tener una educación bilingüe, en maorí e inglés, enfocada principalmente a los niños (en los nidos de lengua ¡Kohanga Reo!) con el fin de reforzar las tradiciones maoríes y salvar la cultura morí (la lengua siendo la base del ¡renacimiento!). Esa campaña de

revalorización de la cultura, según el contexto moderno neozelandés también subrayó que el pueblo morí es un pueblo distinto al ¡pakeha! y a la par que los dos pueblos son neozelandeses.

Ha habido un gran aumento de la asistencia del pueblo morí a las universidades neozelandesas, particularmente a la Universidad de Waikato. Eso, debido a un sistema que es más ¡ user-friendly! (sistema más respetuoso al individuo indígena) a la valorización de la educación superior dentro del pueblo maorí, a la llegada de jóvenes bilingües a las universidades y a la participación de las tribus en los programas educativos.

Frente al Estado, hubo en los años 80-90 muchas reclamaciones de tierra confiscada, en el Tribunal Waitangi -cuerpo estatal creado especialmente para tratar de esas reclamaciones y consultar con las tribus-. Se reclama la tierra que fue ¡confiscada! durante el siglo pasado y este siglo a los indígenas para el interés nacional o el desarrollo del mítico pueblo neozelandés, pero que en el fondo era el desarrollo del pueblo blanco.

Gracias a este proceso ha habido nuevos tratados entre el gobierno y algunas tribus, en reconocimiento de las reivindicaciones históricas. El año pasado, por ejemplo, el gobierno entregó aproximadamente 200 millones de dólares neozelandeses y devolvió tierras previamente confiscada a la tribu taimi. Esa tribu de la región Waikato está logrando el proceso de autodesarrollo y autogestión de sus propios recursos, un paso importante para garantizar la sobrevivencia de la cultura e idioma maorí.

Desde el año pasado, la Universidad ¡Te Whare Wānanga o Waikato! paga a la tribu taimi el arriendo de la tierra donde está ubicada esta sede, ya que fue devuelta a esta tribu después de verificar que había sido ¡confiscada! por los ingleses hace muchos años.

Existe como parte integral de la universidad una casa ancestral maorí (¡marae, Te Kohinga Mārama!) donde se da la bienvenida a visitantes y al nuevo personal. También se hacen cursos universitarios en el ¡marae! y los grupos culturales practican sus bailes y canciones tradicionales. Por lo tanto, se ve participación del pueblo maorí y del pueblo blanco como neozelandeses (¡Tangata Wherua! gente de la tierra), el lazo entre la gente taimi, el Estado neozelandés y la Universidad de Waikato obviamente siendo un símbolo importante para el desarrollo futuro de la identidad maorí y neozelandesa.

Ahora bien, la manera de garantizar que los pueblos originarios chilenos sean parte del Estado chileno pero como identidades separadas, es que se den mayores instancias para que el joven indígena pueda estudiar en la universidad, quizás a través de un número mayor de becas o proponiendo otras soluciones, ( por ejemplo: establecimiento de sedes de universidades en pueblos aislados). La importancia de lazos entre un pueblo originario y un centro de educación superior es obvio.

Para finalizar y como reflexión quiero compartir con ustedes un dicho típico del pueblo maorí:

¡He ika kai ake i raro, he rapaki y raro!

¡Como un pez pica de abajo, luego la pendiente de una colina comienza de abajo. Cada viaje empieza con un pequeño paso o trabajando juntos se debe comenzar en alguna parte!.

## COMENTARIO FINAL

José Aylwin O.

En este Seminario hemos podido conocer la visión que sobre la temática aquí abordada tienen universidades de Chile y otros países de América que están llevando adelante iniciativas y programas de incorporación de la realidad y culturas indígenas en su interior. También hemos podido conocer la visión de distintos organismos públicos (Ministerio de Educación, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) que apoyan los esfuerzos que estas realizan en este sentido en el contexto nacional, la visión de los estudiantes que participan en cursos o investigaciones impulsadas por estos programas, en especial en la Universidad de la Frontera y en la Universidad Católica de Temuco, y por supuesto, la de los propios pueblos indígenas que muchas veces han empujado y sustentado estos esfuerzos, representada a través de sus intelectuales e integrantes de comunidades.

Las opiniones aquí planteadas dan cuenta de una diversidad de enfoques sobre los procesos de acercamiento que han venido verificándose en los últimos años entre las universidades y los pueblos indígenas en distintos lugares, a través de múltiples experiencias y formas tales como programas indígenas o interculturales, cátedras indígenas en diversas disciplinas, becas de apoyo para posibilitar el acceso de estudiantes indígenas en la educación superior, etc.

A pesar de la diversidad de opiniones y perspectivas aquí planteadas, legítima y enriquecedora desde todo punto de vista, se puede constatar la existencia de una serie de reflexiones compartidas entre los distintos participantes en este evento que, sin el ánimo de arribar a conclusiones finales, resulta de interés resaltar aquí a modo de comentario.

Entre estas reflexiones compartidas podemos mencionar las siguientes:

- Se constata que las universidades actuales son instituciones de una larga historia, de tradición europea, que responden a la racionalidad o forma de pensamiento propia de una cultura, la occidental, y que como tales se sienten depositarias del saber, atribuyendo a dicho saber el carácter de científico o verdadero, rechazando hasta hace poco otras formas de conocimiento, como el de los pueblos indígenas, el que por largo tiempo no fue valorado e incorporado por ellas;
- existe consenso en que los pueblos indígenas son también depositarios de un saber ancestral, acumulado a lo largo de miles de años, que generalmente se transmite en forma oral a diferencia del conocimiento occidental escrito, que responde a una forma de ver el mundo, a una racionalidad, a una cosmovisión diferente, y muchas veces opuesta a la de la sociedad occidental, que no ha sido incorporado por el mundo universitario hasta ahora;
- el acercamiento entre las universidades y los pueblos indígenas se ha acrecentado de modo significativo en los últimos años a través del desarrollo de una serie de iniciativas de valoración de lo indígena en los centros de educación superior no indígenas, de la creación en ellas de programas especiales con la participación activa de indígenas en ellos que incorporan sus conocimientos y saberse propios, y de becas e incentivos destinados a permitir el apoyo de estudiantes de origen indígena a estos centros de educación superior;

- se evidencia que no existe una forma única de acercamiento de estos dos "mundos" hasta ahora distanciados, sino múltiples fórmulas válidas que van desde las iniciativas que surgen de las universidades tradicionales, hasta aquellas que surgen de los propios pueblos indígenas como en el caso del Saskatchewan Indian Federated College de Canadá y del Instituto para el Estudio de la Ciencia y Aplicación de la Técnica CHI PISHAB de los mayas de Guatemala.

- se constata por último las dificultades y tensiones que estas experiencias deben enfrentar en los ámbitos en los cuáles se desenvuelven, tanto al interior de las universidades como de los mismos pueblos indígenas. Así por ejemplo, se da cuenta de las dificultades que existen en las primeras, debido a sus estructuras muchas veces rígidas y a sus formalidades académicas, para incorporar en sus programas a personas depositarias del saber indígena que, sin embargo, no tienen acreditación universitaria, o de las críticas que se hacen en su interior cuando se abordan temáticas contingentes que afectan a los pueblos indígenas, como lo son los impactos de los procesos modernizadores en sus comunidades. En este mismo sentido, se evidenció en el seminario la distancia que existe entre la intelectualidad indígena, que es la que la mayoría de las veces se desenvuelve en el medio de los centros universitarios, y los integrantes de comunidades indígenas, que generalmente son los depositarios de los conocimientos tradicionales de sus pueblos, los que hablan un lenguaje diferente entre sí, y por lo mismo, no siempre tienen una buena comunicación interna.

Es a partir de estas constataciones, de las visiones muchas veces convergentes contenidas en las exposiciones de los distintos participantes en este evento que se plantean una serie de desafíos con el objeto de profundizar la naciente relación entre la universidad y los pueblos indígenas.

Entre los desafíos mencionados aquí y otros que se desprenden de los mismos en este sentido cabe destacar por su importancia:

- La necesidad de que las universidades abran, a través de distintas formas, programas e iniciativas, sus puertas al mundo indígena, a sus formas de conocimiento, a sus lenguas y saberes, a su racionalidad, a las formas de aprendizaje indígena, así como a quienes son depositarios de su conocimiento, a pesar de no tener la acreditación que tradicionalmente exige a sus integrantes;

- la necesidad de buscar formas de trabajo integradas participativas que permitan la apertura o el desarrollo de espacios dedicados a asumir la realidad pasado y presente de los pueblos indígenas así como de las relaciones interculturales al interior de las universidades, o que permitan la asociación de estas con experiencias de educación indígena, otorgándoles de este modo validación ante la sociedad no indígena;

- la necesidad de posibilitar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, así como de asegurar que los estudios que se les ofrezcan les permitan un compromiso con sus comunidades de origen;

- y finalmente, la necesidad de comprometer a la sociedad entera en este desafío, de modo de contar con su apoyo y el del Estado en el fortalecimiento de las iniciativas existentes en este sentido y en el estrechamiento de la relación entre universidad y pueblos indígenas.

El Instituto de Estudios Indígenas se encuentra desarrollando una experiencia de acercamiento de estos dos mundos hasta ahora tan distantes y distintos. Una experiencia, no exenta de problemas, probablemente errores, pero que a pesar de ello, luego de tres años de existencia, hemos sentido la necesidad de compartir aquí con personas venidas de tantas partes y tantos pueblos.

Pero junto con compartir nuestra experiencia, hemos querido aprender de aquellas en que ustedes se encuentran involucrados, de aquellas que se desarrollan en el norte en el ámbito aymara, en Santiago y otras regiones del país, de las que desarrolla el pueblo maya de Guatemala, de aquellas que han impulsado los pueblos indígenas de Canadá.

Sin duda hemos aprendido mucho de ellas. Esperamos, modestamente, que nuestra experiencia, así como la reflexión que aquí se ha generado con el aporte de todos, también pueda contribuir al desarrollo de las iniciativas aquí presentes, o motivar al desarrollo de iniciativas de otras en contextos diferentes.

Agradezco en nombre del Instituto de Estudios Indígenas la participación de todos ustedes en este evento. Agradecemos también a las agencias que han hecho posible la realización de este seminario, en especial a la Fundación Ford.

Muchas gracias a todos y fuerzas para seguir adelante en las tareas en que ustedes están comprometidos.

\* Abogado, Director del Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

( Profesora de Historia, Encargada Nacional de la Unidad de Educación y Cultura, de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Ministerio de Planificación y Desarrollo, Chile.

( Dirigente mapuche de ¡Keyukvleaiñ Pu Zomo! y miembro del Consejo Asesor Externo del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.

( Secretario Regional Ministerial de Educación en la IX Región de La Araucanía, Chile. Miembro del Consejo Asesor Externo del Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.

( Coordinador del Programa Indígena Internacional del Saskatchewan Indian Federated College de Canadá.

( Antropóloga. Coordinadora Ejecutiva del Programa Internacional de Estudios Indígenas, de la Universidad para la Paz, Ciudad Colón, Costa Rica.

. Los orígenes del SIFC se remontan a 1976, a partir de un Acuerdo entre la Federación de Naciones Indígenas de Saskatchewan y la Universidad de Regina. Se establece como un College, federado a la Universidad de Regina. La filosofía del SIFC está basada en una combinación entre los valores culturales tradicionales indígenas y un uso adaptado a las necesidades de la población indígena de Saskatchewan de las técnicas y conocimientos que demanda el mundo contemporáneo.

( Coordinador de CUSO (Servicio Universitario Canadiense de Ultramar) para América Latina y el Caribe

( Docente del Departamento de Educación e Investigador del Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.

( Investigador del Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de La Frontera, Temuco-Chile.

( Antropólogo, docente e investigador de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

( Abogado, docente e investigador de la U. Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

( Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales -U. de Chile-. Académico del Depto. de Educación de la Universidad de Tarapacá. Coordinador del Programa Intercultural "Pachakuti" -U. Tarapacá-.

( Profesor Básico y Técnico en Gestión Social. Asesor en la Universidad Academia Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

( Abogada, integrante del Consejo Nacional de CONADI, Escuela de Derecho Universidad de Chile.

( Profesora de la Universidad de Wisconsin., EUA

( Profesor de la Universidad Católica de Villarica

( Investigador aymara - Norte de Chile

Dr. Aureliano Turpo, Tesis Doctoral, ¡El Tawantinsuyo en la retrospectiva etnohistórica y política indianista!, Tomo I y II. 1990 París Francia.

Wankar: fawantinsuyo Hoy y Mañana, Parg. 35, 1984. La Paz Bolivia.

J.A. Sajom es Dr. y Indígena de Chenalho del Estado Chiapas, México. Art. Titulado: Ser-mejor que nos hagamos ladinos?! P-g. 35, Rev., América Indígena, Vol. XLII. III. No. 1. 1982.

Miguel León Portilla, ponencia presentada el 12 de Octubre de 1984 en San Cristobal de Las Casas. Art. América Latina: multiples culturas, pluralidad de lenguas!. P-g. 3.

Las universidades privadas son heterogeneas, pero tienen limitantes económicas que los hace funcional al mercado y por tanto funcional al modelo neoliberal, pero encontramos algunas que están dando pasos a la inversa.

Fausto Reynaga fue un Señoero Amauta aymara, que escribió 30 libros y su pensamiento con la gran corriente del pensamiento Indianista. Franz Tamayo y la Revolución Boliviana 1936. P-g. 124, La Paz Bolivia.

John Durston funcionario de CEPAL, Art. ¡Integración económica internacional y etnodesarrollo surandino p-g. 473, La Integración. Surandina, Cinco Siglos Después, 1996, Arica Chile.

Territorio y comunidades Pehuenches de Alto Bío Bío 1996. P-g. 205. Estudio encomendado por CONADI a los Consultores Raúl Molina y Martín Correa.

Los estudios de la ¡Propiedad de la tierra en Isla de Pascua! y la propiedad Huilliche en la provincia de Valdivia!. Encargados por CONADI, demuestran ampliamente la injusticia de la Ley Chilena, para con estos pueblos. Sendos libros publicados el año 1996, como parte de la colección. La propiedad indígena en Chile.

Simón Yampara H. Ponencia presentada al Seminario Amútico del área Andina.

Doc. Propuesta Indígena al Foro Iberoamericano 1996, Iquique Chile.

Tomado del Art. ¡Campesino andino, crianza de la diversidad de la vida en la chacra. P-g. 316. Crianza Andina de la Chacra, 1994, Pratec, Lima Perú.

Tomado de Dra. Scarlet O ¡Phelan G. Un Siglo de Rebeliones Anticoloniales, Perú y Bolivia 1700 - 1783 - 1988. Centro de Estudios Bartolomé de las Casas, Cuzco - Perú.

Diario ¡El Deber! de 11 de Marzo de 1997. P-g 29A. La Paz Bolivia.

(Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera, Temuco.

( Director del Instituto para el estudio de la ciencia y aplicación de la técnica -CHI PISHAB- Quetzatenango, Guatemala.

( Director del Departamento de Filosofía de la Universidad Católica Blas Cañas e Investigador Principal del Programa Mapuche del CERC.

( Estudiante mapuche de Antropología de la Universidad Católica de Temuco y dirigente de la Coordinadora de Estudiantes Mapuche de Educación Superior, en la IX Región de Chile.

Este estudio forma parte de una investigación realizada por CEDEM denominada ¡Evaluación y análisis del Programa de Becas para Educación Superior CEPI/CONADI. Un estudio desde la perspectiva de la demanda indígena por educación en Chile!. El proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford.

( Investigador CEDEM)

Según las opiniones recogidas en tres seminarios realizados durante los meses de marzo y abril de 1996 en las ciudades de Iquique, Santiago y Temuco.

Cf. Marimán, Pablo. Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile: 1910-1995. UFRO, Instituto de Estudios Indígenas, 1995.

El análisis de la variable censal Años de Estudio Aprobado, demuestra que la educación nacional fue penetrando progresivamente en las diferentes generaciones de la población indígena. Un ejemplo al respecto, se puede encontrar en la mayoría de las comunas rurales de la IX Región, donde más del 60% de la población mayor de 50 años de edad sólo alcanzó a cursar hasta 3º Básico, mientras que en el grupo de edad 15-29 años, más de un 53% de la población había cursado entre 6º y 8º Básico. Fuente: Censo de Población 1992.

Cf. N.U., CEPAL. La Educación Media y las oportunidades ocupacionales en Chile. CEPAL, División de Desarrollo Social. Santiago, 1995

De 42 sedes de educación superior habilitadas en 1980, se pasó a 477 en 1993. De un total de 2.418 carreras en 1996, se ha llegado a 3.410 en 1993. N.U., Cepal (1995), op. cit. Bengoa, José; Eduardo Valenzuela. Economía Mapuche. PAS, Santiago, 1984.

INE, Censo de Población 1992.

Clasificación de áreas de conocimiento de UNESCO: Cs. Agropecuarias incluye carreras como Agronomía, Ingeniería Forestal, Técnico Agrícola. Ciencias Básicas incluye Lics. en Química, Física, Biología y Matemáticas entre otras. Ciencias Sociales incluye las carreras de Servicio Social, Psicología, Sociología, Antropología, etc. Humanidades incluye carreras como Periodismo, Lic. en Literatura, Filosofía, etc. Educación incluye docencia media y básica, Educación de párvulos, etc. Tecnología. incluye la mayor parte de las ingenierías. Salud, incluye carreras como Enfermería, Medicina, Obstetricia, Auxiliar Paramédico, etc. Administración y Comercio, incluye carreras técnicas de Administración de Empresas, Secretariados, Contabilidad y Auditoría.

Resumen de los principales temas tratados en el grupo de trabajo ¡Profesionales y técnicos: la formación de recursos humanos para el desarrollo indígena!, correspondiente al Seminario ¡Educación y Desarrollo Mapuche, realizado en Temuco el día 17 de mayo de 1996.

( Dirigente mapuche y Profesor del Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de Temuco

( Antropólogo. Centro de Desarrollo Sociocultural Mapuche

Según Geertz (1989:39) el mismo rechazo de Lévi-Strauss a todo historicismo, con un cierto ánimo mistificador, habría ayudado a promover la idea del desarrollo lineal de la sociedad.

Véase, por ejemplo, la polémica suscitada por la publicación de Araucanía: Presente y Pasado (Editorial Andrés Bello, Santiago, 1990) entre Luis Carlos Parentini-Osvaldo Silva y su autor, Tom D. Dillehay, aparecida en el Boletín de Historia y Geografía de la Universidad Blas Cañas (Nº 9, Santiago, 1992, pp. 251-275).

Un análisis más detallado de la hipótesis explicativa de Villalobos respecto de las relaciones fronterizas, aunque con un enfoque diferente, pero complementario en varios aspectos, se encuentra en Foerster y Vergara (1996:9-33).

Desgraciadamente al momento de entregar este artículo para su publicación no pudimos encontrar la entrevista de prensa publicada en el diario ¡La Nación! de pareciera 1992 donde Villalobos sostiene que actualmente no existen los mapuches sino que, como todo pueblo que muere, permanece su folklore; en consecuencia afirmaba no se justificaba la promulgación de la actual ley indígena.

( Profesor Escuela de Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, e investigador Grupo de Investigaciones Agrarias, GIA.

(Profesora e investigadora del Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

( Master en Ciencias de la Tierra, Nueva Zelanda.