



UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS  
DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE



Elaborado por:  
Fredy Leonel Valiente Contreras  
Victor Manuel del Cid  
Georg Grünberg  
Guillermo Mc Lean Herrera  
Vicente Vargas / Alejandro Almaguer

# Curso Investigación en Contextos Interculturales y Multiculturales



Ford Foundation

N

370.196

V172

Valiente Contreras, Freddy Leonel  
Curso "Investigación en contextos  
Interculturales y multiculturales" / Freddy Leonel Valiente Contreras.  
Managua :URACCAN, 2008.  
136 p.

ISBN: 978-99924-32-70-9

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL-COSTA  
CARIBE (NICARAGUA) 2. INTERCULTURALIDAD  
3. EQUIDAD DE GENERO

© URACCAN, Septiembre 2008.

*Todos los Derechos Reservados.*

**Consejo Editorial de URACCAN**

Suzanne Hooker Blandford: Rectora.

Juan Francisco Perera Lumbí: Director de Investigación y Postgrado.

Guillermo McLean: Director del Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural.

Marbel Baltodano Baltodano: Directora Académica.

Víctor Manuel del Cid Lucero: Oficial de Proyectos Educativos.

Fredy Leonel Valiente Contreras: Secretario Ejecutivo.

**Compilación y Edición al cuidado de:**

Fredy Leonel Valiente Contreras

**Portada, Diseño y Diagramación:**

Francisco Saballos Velásquez

---

# CONTENIDO

---

<b>UNIDAD 1: Introducción elemental a la epistemología . . . . .</b>	<b>9</b>
Competencias a desarrollar: . . . . .	10
I. Introducción elemental a la epistemología . . . . .	10
I.1. Introducción general a la epistemología . . . . .	13
I.2. Definiciones del concepto epistemología. . . . .	14
I.3. El principio científico de la epistemología . . . . .	15
I.4. Unidad indisoluble entre teoría, método y técnica . . . . .	16
I.5. La metodología de las ciencias . . . . .	17
I.6. La epistemología de los pueblos indígenas y afrodescendientes . . . . .	18
I.7. La definición del conocer según algunos filósofos. . . . .	19
I.8. Problemas filosóficos griegos y medievales . . . . .	20
I.9. Relaciones y niveles del conocimiento . . . . .	20
II. El origen del conocimiento contemporáneo . . . . .	21
II.1. Racionalismo. . . . .	21
II.2. El empirismo. . . . .	21
II.3. Apriorismo . . . . .	22
II.4. La posibilidad del conocimiento . . . . .	22
III. Los principios teóricos-metodológicos. . . . .	25
III.1. Dos corrientes contemporáneas en la perspectiva teórico-metodológica: . . . . .	25
III.2. Positivismo . . . . .	25
IV. La concepción cosmogónica Indígena . . . . .	30
IV.1. El calendario sagrado lunar maya, el Tzolkin o Cholq'ij . . . . .	31
IV.2. El Calendario sagrado solar, el Ab' o calendario agrícola . . . . .	32
IV.3. El Libro de los Libros de la Civilización Maya . . . . .	33
IV.4. El sistema numeral maya y el calendario . . . . .	33
IV.5. <b>El alfabeto y los signos zodiacales.</b> . . . . .	<b>35</b>
IV.6. Los símbolos de la Pirámide . . . . .	36
IV.7. El mito portador de conocimiento científico . . . . .	36
IV.8. El mito, más allá del pensamiento discursivo. . . . .	38
IV.9. Génesis y la identidad cero . . . . .	39
<b>UNIDAD 2: Manual de Investigación, interculturalidad y equidad de género . . . . .</b>	<b>41</b>
Competencias a desarrollar: . . . . .	42
1) URACCAN . . . . .	43
2) INTERCULTURALIDAD como enfoque de enseñanza e investigación . . . . .	44
La diversidad humana - conceptos y dinámicas de identidades múltiples. . . . .	44
Raza . . . . .	44
Resumen: . . . . .	45
Lengua y lenguas . . . . .	46
Lenguas de Mesoamérica: . . . . .	46
Lenguas de Nicaragua: . . . . .	47
Sexo y género . . . . .	47
Dimorfismo sexual: . . . . .	47
El Sexo tiene carácter biológico . . . . .	47

Empoderamiento: . . . . .	48
Religión . . . . .	49
Cultura . . . . .	49
Etnicidad . . . . .	51
Globalización y el diálogo intercultural . . . . .	52
Multiculturalismo. . . . .	55
<b>3) EQUIDAD DE GÉNERO . . . . .</b>	<b>55</b>
Mujeres y Desarrollo Humano . . . . .	57
Variables e indicadores de género e interculturalidad . . . . .	59
<b>4) INVESTIGACION EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL . . . . .</b>	<b>60</b>
Investigación y tipos de estudios ¿Cuál es la metodología adecuada? . . . . .	60
Objetividad y subjetividad . . . . .	60
Pedagogía de la investigación en un contexto multicultural . . . . .	62
La comunicación intercultural como requisito para la investigación: . . . . .	63
Biodiversidad y género . . . . .	64
Métodos y técnicas de investigación: situaciones típicas del investigador en el trabajo de campo . . . . .	64
¿Cómo preparar una investigación de campo? . . . . .	67
Etapas de una investigación de campo. . . . .	68
El aporte de la Antropología Social . . . . .	69
El dilema ético: ¿Cómo conciliar objetivos entre la comunidad y las instituciones? . . . . .	70
<b>5) DESARROLLO CON IDENTIDAD Y AUTONOMÍA: los pueblos indígenas y las comunidades étnicas en el contexto nacional</b>	<b>72</b>
¿Existe un “desarrollo sostenible”? . . . . .	72
Las condiciones para la sostenibilidad de los Proyectos de Indígenas . . . . .	74
Nicaragua . . . . .	75
Perspectivas del “desarrollo sostenible” de comunidades y pueblos indígenas en América Central . . . . .	80
Los actores indígenas y las Áreas Protegidas en Centroamérica . . . . .	82
<b>6) LAS LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA APLICACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN URACCAN . . . . .</b>	<b>82</b>
OBJETIVO GENERAL . . . . .	82
OBJETIVOS ESPECÍFICOS . . . . .	83
1. LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA FUNCIÓN DE DOCENCIA . . . . .	83
Institución . . . . .	83
Personal Docente . . . . .	84
Personal no Docente . . . . .	85
Estudiantes . . . . .	85
2. LINEAS DE ACCIÓN PARA LA FUNCIÓN DE INVESTIGACION . . . . .	85
3- LINEAS DE ACCIÓN PARA LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA . . . . .	86
Comunitarios . . . . .	86
4. LINEAS DE ACCIÓN PARA LA INCIDENCIA POLÍTICA . . . . .	87
Actividades Estratégicas ( Retomado de Dixon y Gómez, 2001) . . . . .	87
5. LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA DIVULGACIÓN E INFORMACIÓN . . . . .	89
Según el Plan Estratégico Institucional de la URACCAN: 2008-2012, el horizonte común a construir y fortalecer es la Misión, Visión, Principios, Valores, Lineamientos e Indicadores Institucionales . . . . .	89
NECESIDADES Y PRIORIDADES A DESARROLLAR PARA EL IMPULSO Y EJECUCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO . . . . .	93
<b>BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA . . . . .</b>	<b>94</b>
1-URACCAN . . . . .	94
2-INTERCULTURALIDAD . . . . .	94
COSTA CARIBE . . . . .	95
3- GÉNERO . . . . .	96
4-INVESTIGACION . . . . .	97
5- DESARROLLO . . . . .	98

**UNIDAD 3: Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe desde las Autonomías de la Costa Caribe de Nicaragua . . . . . 101**

Competencias a desarrollar: . . . . . 102

INTRODUCCIÓN . . . . . 103

I. Demografía de la Costa Caribe Nicaragüense . . . . . 104

1.1. Región Autónoma Atlántico Norte, RAAN . . . . . 104

1.2. Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS). . . . . 105

1.3. Población de Ambas Regiones Autónomas . . . . . 106

1.4. Población indígena y no indígena . . . . . 106

1.5. Dinámica de los cambios geodemográficos y etnográficos . . . . . 107

1.6. Flujo migratorio . . . . . 108

1.7. Impacto migratorio . . . . . 108

1.8. Perfil sociodemográfico de la población inmigrante . . . . . 109

II. La dimensión histórica - política de la EIB y el marco normativo en el que se implementa . . . . . 110

2.1. El reconocimiento de la Autonomía . . . . . 111

2.2. La ciudadanía Autónoma . . . . . 111

2.3. Construcción de ciudadanía intercultural colectiva costeña . . . . . 112

2.4. Demandas de los pueblos indígenas de la Costa Caribe . . . . . 115

Entre los principales focos de conflictos encontrados, están: . . . . . 115

2.5. Lecciones aprendidas en la Autonomía y la Educación Intercultural . . . . . 116

III. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe . . . . . 117

3.1. Reivindicación de las lenguas e interculturalidad de los pueblos indígenas . . . . . 120

3.2. El proceso de transformación curricular de la EIB . . . . . 121

3.3. Subcomisión de Transformación Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe . . . . . 123

3.4. Fundamentos Pedagógicos, Lingüísticos y Sociales de la EIB . . . . . 123

IV. Características de la práctica pedagógica de la EIB (Estudios de caso). . . . . 126

4.1. Proceso de aprendizaje . . . . . 126

4.2. Comunicación educativa . . . . . 126

4.3. Políticas locales de desarrollo lingüístico. . . . . 127

4.4. Materiales didácticos. . . . . 127

4.5. Fortalezas y Debilidades . . . . . 128

4.6. Debilidades. . . . . 128

4.7. Tendencias Principales en cuanto al Acceso y permanencia . . . . . 128

4.8. Actividades comunitarias y calendario escolar. . . . . 129

4.9. Tendencias principales en Interculturalidad . . . . . 129

4.10. Fortalezas y debilidades . . . . . 129

V. La Educación Intercultural Bilingüe en cifras . . . . . 130

5.1. Tendencia de la cobertura del PEBI en la Costa Caribe . . . . . 130

5.2. Cobertura etnolingüística del PEBI en la RAAN y la RAAS . . . . . 130

VI. Lecciones aprendidas en el ámbito socioeducativo . . . . . 132

Recomendaciones en la educación intercultural bilingüe . . . . . 132

Dinámica de las clases observadas – . . . . . 133

Promoción de una educación integral – . . . . . 133

Innovaciones pedagógicas . . . . . 133

Funcionamiento de los CEC y políticas locales de desarrollo lingüístico . . . . . 133

Materiales didácticos y tecnologías educativas . . . . . 133

Escuela multigrado . . . . . 133

Interculturalidad y relaciones entre comunidades. . . . . 134

Reflexionar sobre las relaciones interculturales. . . . . 134

Interculturalidad y derechos – . . . . . 134

Promoción de la diversidad lingüística y rescate de las lenguas en peligro – . . . . .	.134
Promoción y difusión de los principios y las prácticas interculturales . . . . .	.134
Promoción y difusión de los principios y las prácticas interculturales – . . . . .	.134
Educación comunitaria y educación intercultural . . . . .	.134
Promoción de la interculturalidad – . . . . .	.135
Algunos retos de la Transformación Curricular . . . . .	.135
La idea general es que la EIB ofrezca relevancia para la vida y para el trabajo . . . . .	.136
<b>REFERENCIA Y BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA . . . . .</b>	<b>.136</b>
Diagnósticos y entrevistas . . . . .	.137

## OBJETIVOS GENERALES:

- Analizar las principales fuentes epistemológicas contemporáneas y cosmogonía de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- Analizar el marco teórico de las investigaciones en contextos interculturales y multiculturales con equidad de género.
- Reflexionar sobre los paradigmas de la investigación cuantitativa y cualitativa desde la experiencia de la Construcción de la Educación Intercultural Bilingüe desde la Autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua.

## PLAN TEMÁTICO

<u>Unidades</u>	<u>Contenidos</u>	<u>HP</u>
Unidad I	Fuentes epistemológicas de la contemporaneidad y cosmogonía de los pueblos indígenas y afrodescendientes. . . . .	8
Unidad II	Manual de Investigación, interculturalidad y equidad de género. . . . .	24
Unidad III	Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe desde la Autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua . . . . .	8
	TOTAL HORAS . . . . .	40

## DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS

Cada uno de los contenidos y objetivos se describen según el desarrollo de cada Unidad temática.

## SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación comprende procesos de carácter reflexivo que permitirán retroalimentar el curso permanentemente.

Evaluación de los aprendizajes:

- Discusión de lecturas 50%.
- Ejercicios prácticos 50%.

### Evaluación del curso:

Durante cada día se dejarán 20 minutos para la reflexión del avance o dificultades del curso. Al final se aplicará un instrumento para valorar el trabajo realizado durante el curso.

### Evaluación del personal docente:

Se pretende analizar con los docentes la existencia de problemas de carácter metodológico o de orientación que podrían surgir.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

URACCAN (2008). Introducción elemental a la epistemología. Compilación para el curso de capacitación a tutores. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Managua, Nicaragua.

Grünberg, Jorge (2003). Manual de trabajo para las Comisiones de Investigación, Interculturalidad y Equidad de Género. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Managua, Nicaragua.

Guillermo Mc Lean Herrera (2008). Nicaragua: Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe desde las Autonomías de la Costa Caribe de Nicaragua. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Managua, Nicaragua.

# 1

---

## UNIDAD

# INTRODUCCIÓN ELEMENTAL A LA EPISTEMOLOGÍA

### Lecturas:

- Recinos, Adrián (1990). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Editorial Fondo de Cultura Económica México.
- Sotelo Santos, Laura Elena (1988). *Las ideas cosmológicas mayas en el siglo XV*. Editorial Centro de Estudios Mayas - Instituto de Investigaciones Filológicas/UNAM, México.
- Thompson, J. Eric S. (1959). *Grandeza y decadencia de los mayas*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Thompson, J. Eric S. (1984). *Historia y religión de los mayas*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Thompson, J. Eric S. (1993). *Un comentario al códice de Dresde: Libro de jeroglíficos mayas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1993
- Piña Chan, Román (1984). *Chichén Itzá. La ciudad de los brujos del agua*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Proskouriakoff, Tatiana (1994). *Historia maya*. Editorial Siglo XXI. México.
- De Gortari, Eli. (1971). *El método de las ciencias*. México. Editorial Grijalbo, S. A. P. 44.
- Comte, Augusto (1966). *Curso de filosofía positiva*. Francia. Editorial Gallimard. P. 72.
- Kon, I.S. (1976). *Idealismo filosófico y la crisis del pensamiento histórico*. México, Editorial Cultura Popular. P. 172.
- Lebedinsky, M. (1982). *Notas sobre metodología*. México, Editorial V Sol, S.A. P. 61.
- James, William. (1973). *El pragmatismo*. Costa Rica. Publicación de la Universidad Nacional. Serie Filosofía y Ciencia. P. 121.



## Introducción elemental a la epistemología

Fredy Leonel Valiente Contreras  
Victor Manuel del Cid Lucero

### I. Introducción elemental a la epistemología

#### Competencias a desarrollar:

Los tutores de los Recintos Universitarios de la URACCAN desarrollarán habilidades, destrezas, comprensión, interpretación, inducción-deducción, análisis y síntesis, a través de las siguientes competencias:

- Aplica creativamente los conocimientos sobre los fundamentos históricos, sociales y científicos que propiciaron las rupturas epistemológicas para profundizar en la caracterización y transformación de su medio cultural y natural.
- Promueve el desarrollo de las comunidades étnicas, pueblos indígenas y afrodescendientes y su biodiversidad desde el contexto particular de las comunidades, aplicando sus conocimientos.



La Rueda calendárica Maya, consiste en un ciclo de 13 meses de 20 días cada mes = 260 días, para completar UN CHOLQUI'J.

- Discrimina y asocia fuentes epistemológicas de la contemporaneidad y la cosmogonía de los pueblos indígenas y afrodescendientes para analizar, interpretar y sintetizar los conocimientos.
- Aplica su saber en formular, diseñar, monitorear, evaluar y gestionar programas y proyectos de investigación, mediación pedagógica intercultural en el desarrollo y empoderamiento de sus comunidades en la solución a su problemática de los Derechos Humanos según el derecho positivo internacional y del derecho consuetudinario de las comunidades en particular.

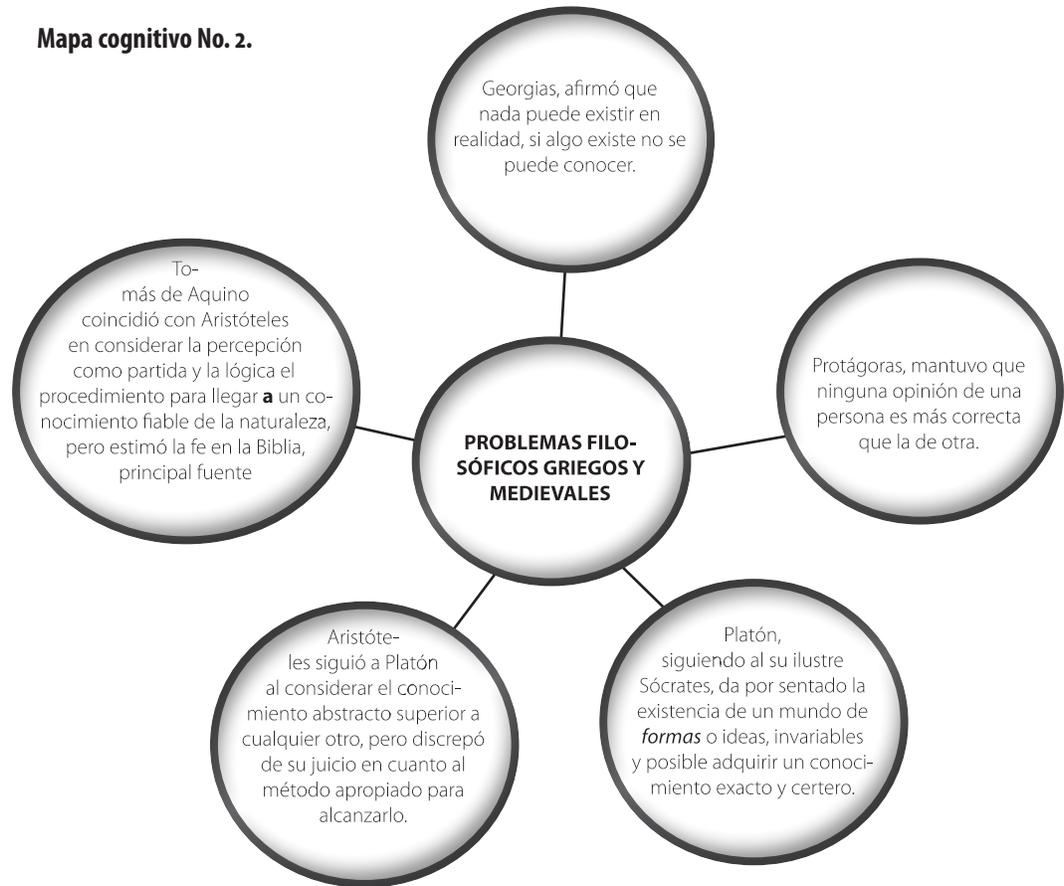


Símbolo del NAHUAL B'ATZ'

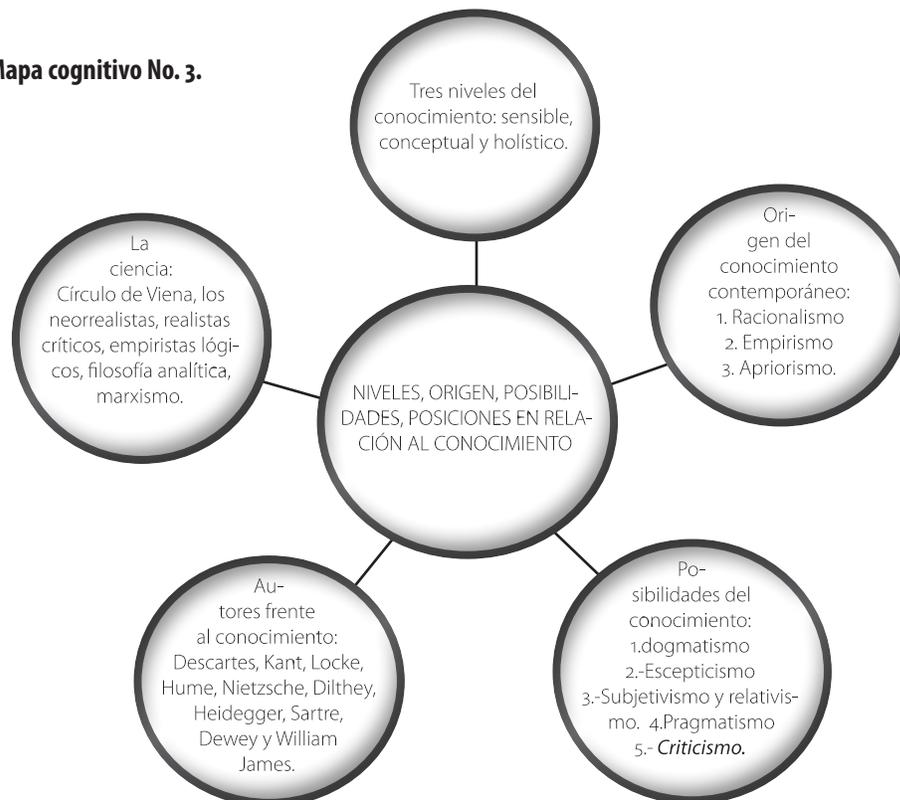
Mapa cognitivo No. 1.



Mapa cognitivo No. 2.



Mapa cognitivo No. 3.



### I.1. Introducción general a la epistemología

El presente documento: Introducción básica a la epistemología, es un ensayo introductorio que permitirá valorar con juicio crítico los sistemas del pensamiento en relación al conocimiento a través de la evolución histórica de la humanidad para comprender el cambio y las dinámicas de los fenómenos sociales y culturales.

Su objeto es apropiarse de enfoques teóricos-metodológicos para transformar y contribuir al desarrollo de sus respectivas comunidades en la formulación, diseño, gestión, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos ante los Estados Nacionales y los organismos de intervención y cooperación internacional.

En el ámbito de jugárnoslas por la vida, es decir nuestra cultura como pueblos originarios de **Ab'ya-Yala** y las comunidades de afrodescendientes, ambos pueblos víctimas de la usurpación y la esclavitud; propiciamos un espacio para la construcción del pensamiento; partimos del principio que este es un documento que debe ser enriquecido por todas nuestras hermanas y hermanos de Latinoamérica en los espacios de la construcción de la Autonomía y Derecho de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, y como unidad cósmica de amor se expandirá; este es un acercamiento humano y a partir de él se devela para saber de la noción que tenían nuestros antiguos padres, acerca de la primordialidad: relación del tiempo, espacio y movimiento, es decir de las leyes dinámicas de la dialéctica, las ciencias de la naturaleza, el universo y el ser.

Las estelas, los códices, escritos mayas de la antigüedad, de la época colonial y actual, autores españoles de la época colonial, el saber escuchar la voz de nuestros abuelos y abuelas ajq'ija'; este saber de los pasos de las constelaciones en el tiempo, el principio

de la cronología maya, nos quita la venda de la incertidumbre, al no saber en qué año estamos en el principio del fundamento de nuestra vida y cuánto falta para terminar el **oxlajujb'aqtun**.

Sin duda, nuestra primordialidad es invocar y encontrar la armonía con la naturaleza, pero nadie tiene un inicio sino es en sí mismo; todos los pueblos buscaron conocer los fenómenos de la naturaleza, las estaciones del año para la agricultura y esto sucede por la posición de la Tierra en relación con los demás cuerpos celestes: ora egipcios, ora hebreos, babilonios, romanos, griegos, musulmanes, cristianos, otrora los Pueblos de América, Mayas y Aztecas; unos guiándose por el movimiento de la Tierra alrededor del sol, otros por el movimiento de la luna, y otros por el movimiento de otros planetas y estrellas. Sin duda el calendario más avanzado de todas las civilizaciones es el construido por la civilización maya, los hijos del tiempo y la luna. Asistimos a esta unidad cósmica renacida en el amor, porque todos estamos con la Palabra justa para reflexionar, crear propuestas bellas y buenas como lo han pretendido los Maestros del Alba; el conocimiento de los calendarios de las culturas de nuestro abuelos en **Ab'ya-Yala** hoy conocida como América, es un llamamiento para dialogar, aportar, construir nuestra identidad, germinar a partir de saber quiénes somos, dónde estamos, hacia dónde vamos, cómo deberíamos de estar y cuáles son nuestros pasos y el sentido de nuestra voz para engendrar, procrear y proclamar la armonía. Cito aquí el relato del Libro del Consejo o Popol Vuh en la creación en cuanto a la creación científica del cero como abstracción:

“He aquí el relato de cómo todo estaba en suspenso, todo tranquilo, todo inmóvil, todo apacible, todo silencioso, todo vacío, en el cielo, en la tierra. He aquí la primera historia, la primera descripción. No había un solo hombre, un solo animal, pájaro, pez,

cangrejo, madera, piedra, caverna, barranca, hierba, selva, Sólo existían la mar limitada, todo el espacio del cielo. No había nada reunido, junto. Todo era invisible, todo estaba inmóvil en el cielo. No existía nada edificado. Solamente el agua limitada, solamente la mar tranquila, sola, limitada. Nada existía. Solamente la inmovilidad, el silencio, en las tinieblas, en la noche.”<sup>1</sup>

Así decía y así hablaban los llamados Abuela, Abuelo, Antiguo Secreto:

“¿Cómo haremos para que nos nazcan adoradores, invocadores? Celebrando consejo de nuevo, dijeron”. Entonces vino la Palabra y por la pronunciación exacta, auténtica, verdadera de las cosas del universo, al instante se da la creación, se da forma orgánica y soplo a la materia. Lo justo es lo único que da creación: sólo para la Palabra justa se celebra Consejo. Entonces el **Q'oolom**, el **Bitol**, los que dan la vida se mostraron, meditaron; “hablaron, entonces celebraron consejo, entonces pensaron, se comprendieron, unieron sus palabras, sus sabidurías.”<sup>2</sup>

La invitación está hecha para conocer el pensamiento lógico y cosmogónico de nuestras abuelas y abuelos; entrarle al conocimiento del calendario como fuente de nuestra diaria navegación, **Kab`awil**, esa dualidad no permitió que desapareciera el conocimiento el día que algunos fanáticos cristianos incineraran el saber profundo de los Libros Sagrados, entre ellos El Libro de los Libros: El Chilam Balam, nos refiere el hermano Damián Upún Sipac a propósito del Maya' Ajilab'äl Q'ij o sea La Cuenta Maya de los Días.

El diálogo está abierto, sean ustedes bienvenidas y bienvenidos.

## 1.2. Definiciones del concepto epistemología

**Concepto:** Epistemología. Etimológicamente viene del (Del gr. ἐπιστήμη, conocimiento, y -logía). (del griego, episteme, ‘conocimiento’; logos, ‘teoría’).

**Definición:** Epistemología según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,<sup>3</sup> define el término como la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico; es un enunciado vinculante: alfa y omega, un principio y fin de todo lo cognoscible materialmente, es decir en su sentido amplio constituye la teoría del conocimiento que se apoya en las experiencias de la humanidad; en sentido estricto comprende las pruebas acumuladas por el desarrollo de la ciencia y por la práctica; el mundo es cognoscible y el ser tiene aptitudes para reflejar en su conciencia ideas verdaderas de la realidad objetiva.

Por consiguiente, admite sus objetos y sus fenómenos como única fuente de nuestros conocimientos. Esta teoría tiene como fundamento la práctica que es la acción socialmente válida aplicada a la transformación de la naturaleza y la sociedad, en este sentido diferenciaban en amplitud de ser el concepto de armonía de nuestras abuelas y abuelos; implica en términos de investigación el experimento, la exposición científica, también la lucha política y los movimientos de Autonomía Nacional que reivindican los Derechos Humanos individuales y colectivos en su condición ética, inajenables y perfectibles.

La epistemología es la rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos de la teoría del conocimiento en relación de la construcción de las verdades. Por

<sup>1</sup> (...) ‘antes de esta humanidad, antes de la creación (que no es ex nihilo), la materia preexistente, está revuelta en el agua’. Fuente: González de Mendoza y Miguel Ángel Asturias en traducción del Popol-Vuh.

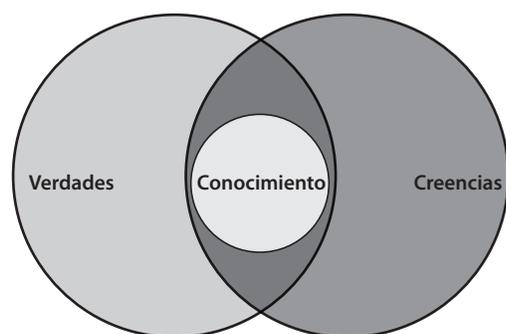
<sup>2</sup> Libro del Consejo. El Popol Vuh o Teomoxtili.

<sup>3</sup> LA 22.ª EDICIÓN (2001).

consiguiente, la epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. Es decir que contextualiza histórica y universalmente los principios teóricos-metodológicos que fundamentan la forma de abordar y aprehender la realidad, así como los problemas objeto de investigación.

En síntesis, el conocimiento humano, al ser reflejo de las propiedades objetivas de las cosas no dependen del 'voluntarismo' del ser humano, ya que es la verdad objetiva en la cual se requiere conocer sus procesos para contextualizar su dinámica de transformación y cambio. Esta verdad sin embargo, no se alcanza al instante en forma absoluta sino que la misma se constituye con la suma de verdades relativas; de tal manera que para alcanzar la objetividad se requiere del enfoque integral en la concatenación de las leyes universales, las categorías de la dialéctica y de las ciencias particulares que estudian la naturaleza y la sociedad.

**Diagrama No. 1**



*Según Platón, el conocimiento es un subconjunto de lo que forma parte a la vez de la verdad y de la creencia.*

La epistemología estudia la producción y validación del conocimiento científico del

mundo occidental, oriental, de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, y los criterios por los cuales se lo justifica o invalida.

Algunos autores franceses e ingleses, identifican la "epistemología" con la gnoseología o "teoría del conocimiento", rama filosófica ocupada en el conocimiento en general. La palabra inglesa "epistemology" se traduce al español como "gnoseología". Pero aquí consideraremos que la epistemología se restringe al conocimiento científico.

Por otra parte, se identifica la epistemología con la filosofía de la ciencia, pero se puede considerar a la filosofía de la ciencia como más amplia que la epistemología.

Se diferencia la epistemología de una tercera disciplina, más restringida que ella: la metodología. El metodólogo no pone en tela de juicio el conocimiento ya aceptado como válido por la comunidad científica, y se concentra en la búsqueda de estrategias para ampliar el conocimiento. Por ejemplo, la importancia de la estadística está fuera de discusión para el metodólogo, pues constituye un camino para construir nuevas hipótesis a partir de datos y muestras. En cambio, el epistemólogo a la vez podría cuestionar el valor de esos datos, muestras y de la misma estadística.

### **1.3. El principio científico de la epistemología**

Desde el sentido estricto la epistemología es exclusiva para conocer la verdad científica, ésta igualmente concierne la práctica científica acumulada y que se comprueba a lo largo del desarrollo de las civilizaciones, a través de la confirmación del método universalmente válido que es el dialéctico, al respecto Eli de Gortari expone:

“El procedimiento planeado que se sigue en la actividad científica para descubrir las formas de existencia de los procesos, distinguir las fases de su desarrollo, desentrañar sus enlaces internos y externos, esclarecer sus interacciones con otros procesos, generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos de este modo, demostrarlos luego con rigor racional y conseguir su comprobación en la práctica”.<sup>4</sup>

La premisa fundamental del método científico es la aprehensión material del mundo y su propiedad más general, el cambio y desarrollo, que ascienden en espiral de formas simples a complejas, de lo abstracto a lo concreto y viceversa, de lo particular a lo general.

La premisa básica para los pueblos indígenas y afrodescendientes es la unidad espiritual y material de los seres y el mundo en función de la convivencia armónica. Este principio es rector en la Medicina Tradicional en el diagnóstico, prescripción y tratamiento de las enfermedades; aspecto que hay que valorar en la complementariedad de la Medicina Occidental la cual se debe a la Medicina Indígena y según informes de expertos de Naciones Unidas, constituye actualmente más del 80% aportado por la Ciencia Indígena al mundo entero.

#### I. 4. Unidad insoluble entre teoría, método y técnica

**El método:** El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define el término etimológico (Del lat. *methōdus*, y este del gr. *μηθοδος*). En su sentido amplio es el modo de obrar o proceder con orden, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa; desde el criterio científico es el procedimiento que se sigue en las ciencias y las cosmovisiones

de los pueblos indígenas y afrodescendientes para hallar la verdad y enseñarla.

#### Origen y definición del concepto metodología

El concepto metodología procede de los vocablos griegos: la preposición “meta” y el sustantivo “Odos”, los cuales origina el concepto método. Esto y el sustantivo “Logos”, que significa razón, palabra, explicación, juicio, relación y que en metodología se la designa como: “Logía”. Que tiene como significado: tratado, estudio y análisis.

Por lo tanto metodología en su definición más restringida es el estudio o tratado de los métodos y comprende: a) Las formas en que se puede organizar una investigación y controlar sus resultados; b) Los procedimientos para plantear, ejecutar y evaluar nuestro conocimiento en relación a objetos y fenómenos que nos rodean.

Se afirma a su vez que es la forma de abordaje de un problema. Es un proceso cognoscitivo contradictorio y de aproximaciones sucesivas e interrelacionadas, el cual se construye para estudiar los fenómenos para tener acceso a la esencia.

#### Respecto al método, Eli de Gortari expone:

“En sentido riguroso, el método científico es único, tanto en su generalidad como en su particularidad. El hecho de que el Universo sea un conjunto en el cual todo se encuentra entrelazado inseparablemente, de tal manera que en cada uno de los procesos y todos los otros existe una conexión activa e insoluble, sirve de fundamento para la comprobación de la unidad de la ciencia y con ella, la unidad del método empleado para conocer el universo”.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> De Gortari, Eli. El método de las ciencias. México. Editorial Grijalbo, S. A. 1971. P. 44.

<sup>5</sup> De Gortari, Eli. El método dialéctico. México, Editorial Grijalbo, S.A. 1971. p. 42

La fundamentación científica de la epistemología: unidad entre teoría, método y técnica

**La teoría:** El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define el término etimológico (Del gr. θεωρία). En su sentido amplio la teoría está considerada como cualquier conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. Por su parte la teoría científica está constituida como una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. En su búsqueda por la objetividad de la realidad esta enlaza hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella.

Por consiguiente, afirmamos que teoría es un sistema coherente de conceptos, juicios, categorías y leyes, que mira la realidad como una totalidad concreta, donde el desarrollo es generado por las contradicciones internas y se fundamenta en la práctica socio-histórica.

**La técnica:** El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define el término etimológico (Del lat. technicus, y este del gr. τεχνικός, de τέχνη, arte). La técnica es el conjunto de procedimientos y recursos o medios materiales perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes, su selección implica los materiales y la forma de trabajo que más convenga al proyecto, demostrando habilidad para usar esos procedimientos y recursos.

Se puede afirmar que la teoría fundamenta al método pero también se enriquece, específica y verifica a través de la aplicación del mismo, con la realización de investigaciones concretas. Es pertinente afirmar que el desarrollo de los principios metodológicos es recíproco al desarrollo de la teoría científica y de la cosmogonía de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sin olvidar que no siempre se da un desarrollo paralelo en el tiempo.

Asimismo, la técnica está subordinada a la perspectiva de análisis y fundamentada

en el método y por ello no basta aplicar una técnica a los datos (clasificarlos por ejemplo) para derivar de aquí conclusiones de carácter científico.

La unidad radica en que la teoría indica que la realidad tiene determinadas características y propiedades; el método nos da la forma de abordarlas y la técnica el procedimiento exigido para el empleo de un instrumento, uso de un material o manejo de una situación dentro del proceso de conocimiento de esa realidad.

De lo planteado se deriva que no puede hablarse de método estadístico, descriptivo, analítico, etc. La estadística constituye un conjunto de técnicas (promediación, dispersión, correlación, etc.). La descripción podrá ser una fase del proceso investigativo, pero no la única ni la más importante. La síntesis, el análisis, la inducción, deducción, entre otros, más que métodos constituyen formas lógicas<sup>6</sup> que nunca se dan aisladamente y que se combinan de diversa forma de acuerdo a la naturaleza del problema y a las exigencias planteadas por la hipótesis.

Estas formas lógicas están más o menos implícitas cuando como parte del despliegue del pensamiento, el proceso investigativo exige mayor o menor especificación o generalización; pero no se trata de formas lógicas impuestas, extrañas al objeto de estudio, sino de formas que expresan los contenidos esenciales del objeto.

### 1.5. La metodología de las ciencias

La metodología de las Ciencias se define como: “La esfera de la ciencia que estudia los métodos generales y particulares de las investigaciones científicas, así como los principios para abordar

<sup>6</sup> A la lógica se le puede definir, según su objeto, como la ciencia que se ocupa de las relaciones entre premisas y conclusiones. El método es formal, es decir que la lógica es la ciencia de las formas del pensar, razonar o argumentar.

los diferentes tipos de objeto de la realidad, y las distintas clases de tareas científicas”<sup>7</sup>

Los conceptos específicos de la metodología son: método, medio, modo de investigación y procedimiento con que se investiga.

### Aspectos generales

Los principios metodológicos generales de la investigación científica y la cosmovisión de los pueblos indígenas y afrodescendientes, examinan en su interacción:

- El objeto de la investigación científica, es decir la esfera de la realidad a la cual se aplica la investigación.
- El objeto del análisis, o sea el aspecto especial que se estudia en el caso concreto.
- La tarea planteada a la investigación.
- Las etapas de la labor del investigador en el proceso de solución de la tarea científica.

Someter a un análisis especial los mismos conocimientos y los medios para alcanzarlos (tarea de la metodología de la ciencia) surgió a raíz de que la ciencia pasó del estudio de objetos relativamente simples a la investigación de objetos complejos. Es por ello que muchas tareas en la ciencia moderna se realizan unificando los esfuerzos de una serie de entidades científicas que agrupan a representantes de distintas especialidades.

Otro de los fundamentos de la metodología científica, es que:

- Postula que los métodos del conocimiento se fundamentan en leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Por ellos los principios del método científico, sus

categorías y conceptos, son la expresión de la regularidad tanto de la naturaleza como en la sociedad. Para los pueblos indígenas y afrodescendientes estas esferas se complementan en un todo con la espiritualidad, este es el fundamento.

- Toma en consideración las regularidades específicas de la actividad del pensamiento y lo que es trascendental, las vincula con la influencia práctica del sujeto social sobre el mundo objetivo.
- Con base de los anteriores enunciados; se afirma que la metodología:
  - 1.) Estudia las reglas y principios lógicos, necesarios para orientar el saber y conocer del investigador en torno a un objeto de conocimiento.
  - 2.) Establece formas o modos de actuar en la formulación y evaluación de hipótesis, definiciones, postulados, generalizaciones y demás elementos que racionalizan y dan congruencia a una investigación.
  - 3.) Sirve de nexo entre la actividad empírica y la teórica, coadyuva a incrementar nuestra comprensión y posibilidades de manejo de los sistemas, procedimientos teórico-prácticos de las ciencias, precisa la objetividad e importancia de sus postulados, alcances y limitaciones, fungiendo como el elemento orientador en la búsqueda de nuevos caminos, ideas y explicaciones sobre las cosas.
  - 4.) Es factor básico para constatar la autenticidad de los conocimientos, nuevos enfoques en el manejo, comprensión de los hechos y fenómenos que ocurren en nuestro medio”

Es decir el método no está siendo tomado como un camino (versión etimológica poco explicativa), si por camino se entiende

<sup>7</sup> Beteta, Luis Alfonso; Daba Hiram y Méndez Jesús, coat. Metodología de la investigación. Guatemala. Escuela de Trabajo Social. USAC. 1985. p. 2

una ruta pre-establecida; aceptarlo así haría de la metodología un recetario formalizado, un enunciamiento de pasos y formas a aplicar, sin tomar en cuenta la riqueza multidimensional del objeto y las condiciones en que se da la práctica investigativa.

El método es la forma de abordar el problema en estudio, la manera en que el pensamiento se apropia de la realidad y expresa a través de conceptos los elementos esenciales de los objetos.

### **1.6. La epistemología de los pueblos indígenas y afrodescendientes**

La epistemología se constituye en tal –sentido estricto–, cuando es una filosofía científica del conocimiento, el vislumbrar ese emprendimiento de captar la verdad y su esencia es el holístico; históricamente el acto de conocer y saber que es empírico se fue sistematizando hasta que logró reflejar leyes universales. En tal sentido el saber de nuestras abuelas y abuelos es integral, es una dimensión de totalidad: holística. Así el saber milenario de nuestros ancestros en las diversas civilizaciones, se fue construyendo, posibilitando dimensiones del saber que actualmente constituyen la ciencia en general y las ciencias específicas que estudian y rigen la vida de la naturaleza y la sociedad.

Las fuentes del conocimiento de nuestros ancestros tienen como principio la espiritualidad, esa luz se manifiesta en la ley de reciprocidad entre naturaleza y sociedad; específicamente los ciclos del sol y de la luna, de la cuenta larga y cuenta corta, hallazgos en los cuales dataron observaciones diarias y a su vez de las dinámicas internas y externas de los cambios por largos períodos acaecidos y que les permitieron sistematizar los conocimientos en ciclos vitales.

Tales ciclos vitales o ‘soles de agua’ les permitió llegar a conclusiones y teorizaciones,

aún en los aciagos días y que hoy constituyen los aciertos del descubrimiento de la ciencia, utilizando instrumentos de alta precisión tecnológica, por ejemplo en el estado de Yucatán en México, las pirámides de Chichén-Itzá constituyen la tecnología con la que los mayas determinaban el solsticio y equinoccio.

Habían medido el alejamiento y acercamiento exacto en kilómetros de la Tierra en relación al Sol; asimismo la conducta de nuestro planeta en relación al sistema solar por el período de la cuenta corta de 52 años y las cuentas largas aproximadas a los 6,000 años, esto en relación a la psicología natural del hombre, la influencia de los astros en la naturaleza, los comportamientos de la naturaleza por períodos medianos y largos, esta observación, análisis, interpretación, les permitió la síntesis de las leyes del universo, la naturaleza, del ser y la sociedad; formalmente en la historia de la filosofía, las categorías del pensamiento dialéctico las puntualizó el alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (n. Stuttgart, 27 de agosto de 1770 m. Berlín, 14 de noviembre de 1831); considerado una cumbre del movimiento decimonónico alemán del idealismo filosófico, que habría de tener impacto profundo en la teoría del Materialismo Histórico y Dialéctico cuyas leyes y categorías de la dialéctica idealista, les brindó pertenencia en los procesos estructurales de manifestación material, el filósofo y economista K. Marx. Para nuestras abuelas y abuelos la propiedad de pertinencia es doble: plano espiritual y material.

### **1.7. La definición del conocer según algunos filósofos**

La definición de filosofía que presentan Platón y Aristóteles como ciencia pura, es respectivamente la búsqueda de la virtud o de la felicidad.

Dilthey dice: primeramente hay que descubrir un objetivo común contenido en todos aquellos sistemas a cuya vista se constituyen todos aquellos sistemas de la filosofía”.

Los sistemas continentales son los de Platón y Aristóteles, Descartes y Leibnitz, Kant y Hegel ya que en todos ellos hallaremos una inclinación en la universalidad, una orientación en la totalidad objetiva por ejemplo: el ser, la esencia, el conocimiento.

En los principios de la edad moderna retomamos los caminos del concepto Aristotélico (el centro es una ciencia universal del ser). Los sistemas de Descartes, Spinoza y Leibnitz, presentan la misma orientación que caracteriza al estagirita, ya que todos tienden al conocimiento del mundo objetivo. Kant por el contrario revive el estilo Platónico (procura elevar la vida, con todos sus conceptos a la conciencia filosófica).

Kant plantea en su primera manifestación una teoría del conocimiento como base crítica del estudio científico. Avanza a formular la base crítica de todos los campos conocibles. Al lado de la *Crítica de la razón pura*, se encuentra la *Crítica de la razón práctica*, aborda el tema de la valorización moral, y la *Crítica del juicio*, las investigaciones críticas de los valores estéticos. En Kant aparece la reflexión universal del pensamiento sobre sí mismo. La filosofía asume carácter puramente formal y metodológico. Ésta postura provoca una reacción que forja un nuevo movimiento en el pensamiento filosófico, el cual vuelve a inclinarse a lo material y objetivo, constituyendo una renovación del carácter aristotélico.

Esta breve línea del tiempo en la evolución histórica del pensamiento filosófico, nos permite determinar otros dos elementos del concepto esencial de la filosofía. Al primero

se conoce con la expresión “concepción del yo”; al segundo se le llama “concepción del universo”. La filosofía es ambas cosas: una concepción del yo y una concepción del universo.

### 1.8. Problemas filosóficos griegos y medievales

En el S. V a.C., los sofistas griegos cuestionaron la posibilidad de un conocimiento real y objetivo. Georgias, afirmó que nada puede existir en realidad, que si algo existe no se puede conocer, y si su conocimiento fuera posible, no se podría comunicar.

Protágoras, mantuvo que ninguna opinión de una persona es más correcta que la de otra, porque cada individuo es el único juez de su propia experiencia.

Platón, siguiendo a su maestro Sócrates, mantuvo que las cosas que uno ve y palpa son copias imperfectas de las formas puras estudiadas en matemáticas y filosofía. Por consiguiente, sólo el razonamiento abstracto de esas disciplinas proporciona un conocimiento verdadero, mientras que la percepción facilita opiniones vagas e inconsistentes. Concluyó que la contemplación filosófica del mundo oculto de las ideas es el fin más elevado de la existencia humana.

Aristóteles siguió a Platón al considerar el conocimiento abstracto superior a cualquier otro, pero discrepó de su juicio en cuanto al método apropiado para alcanzarlo. El estagirita mantuvo que casi todo el conocimiento se deriva de la experiencia. El conocimiento se adquiere ya sea por vía directa, con la abstracción de los rasgos que definen a una especie, o de forma indirecta, deduciendo nuevos datos de aquellos ya sabidos, de acuerdo con la lógica.

La observación cuidadosa y la adhesión estricta a las reglas de la lógica, que por primera vez fueron expuestas de forma

sistemática por Aristóteles, ayudarían a superar las trampas teóricas que los sofistas habían expuesto.

Las escuelas estoica y epicúrea coincidieron con Aristóteles en que el conocimiento nace de la percepción pero, al contrario que Aristóteles y Platón, mantenían que la filosofía había de ser considerada como una guía práctica para la vida y no como un fin en sí misma.

Después de varios siglos de declive del interés por el conocimiento racional y científico, el filósofo escolástico Santo Tomás de Aquino y otros filósofos de la Edad Media, coadyuvaron a devolver la confianza en la razón y experiencia, combinando los métodos racionales y la fe en un sistema unificado de creencias. Tomás de Aquino coincidió con Aristóteles en considerar la percepción como el punto de partida y la lógica como el procedimiento intelectual para llegar a un conocimiento fiable de la naturaleza, pero estimó que la fe en la palabra de la bíblica es la principal fuente de la creencia religiosa.

### 1.9. Relaciones y niveles del conocimiento

En todo conocimiento podemos distinguir cuatro elementos:

- El sujeto que conoce.
- El objeto conocido.
- La operación misma de conocer.
- El resultado es la información recabada acerca del objeto.

Cuando existe congruencia entre el objeto y la representación interna correspondiente, decimos que estamos en posesión de una verdad.

#### Los tres niveles del conocimiento

El ser humano capta un objeto en tres diferenciaciones: **sensible**, **conceptual** y

**holístico**. *El conocimiento sensible* consiste en captar un objeto por medio de los sentidos; tal es el caso de las imágenes captadas por medio de la vista. Gracias a ella podemos almacenar en nuestra mente las imágenes de las cosas, color, figura y dimensiones.

En segundo lugar, *el conocimiento conceptual*, imágenes invisibles, inmateriales, pero universales y esenciales. La principal diferencia entre el nivel sensible y el conceptual reside en la singularidad y universalidad que caracteriza, respectivamente, a estos dos tipos de conocimiento.

El conocimiento sensible es singular y el conceptual universal. Por ejemplo, puedo ver y mantener la imagen del Océano; esto es conocimiento sensible, singular. Pero además, puedo tener el concepto de Océano, que abarca a todo lo que delimita Océano; es universal.

En tercer lugar tenemos el *conocimiento holístico* (también llamado intuitivo, con el riesgo de muchas confusiones, dado que la palabra intuición se ha utilizado hasta para hablar de premoniciones y corazonadas).

En este nivel tampoco hay colores, dimensiones ni estructuras universales como es el caso del conocimiento conceptual. Intuir un objeto significa captarlo dentro de un amplio contexto, como elemento de una totalidad, sin estructuras ni límites definidos con claridad. La palabra holístico se refiere a esta totalidad percibida en el momento de la intuición (holos significa totalidad en griego). La principal diferencia entre el conocimiento holístico y conceptual reside en las estructuras.

Un ejemplo de conocimiento holístico o intuitivo es el caso de un descubrimiento en el terreno de la ciencia. Cuando un científico vislumbra una hipótesis explicativa de los fenómenos que estudia, podemos decir que ese momento tiene un conocimiento

holístico, es decir, capta al objeto estudiado en un contexto amplio en donde se relaciona con otros objetos y se explica el fenómeno, sus relaciones, sus cambios y sus características.

El trabajo posterior del científico, una vez que ha vislumbrado una hipótesis, consiste en traducir en términos estructurados (conceptos) la visión que ha captado en el conocimiento holístico, gracias a un momento de inspiración.

## **II. El origen del conocimiento contemporáneo**

### **II.1. Racionalismo**

Se denomina racionalismo a la doctrina epistemológica que sostiene que la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, en la razón. Afirma que un conocimiento solo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal.

### **II. 2. El empirismo**

Empirismo ( del griego *Empereimía* = experiencia ) opone la antítesis: la única causa del conocimiento humano es la experiencia. Según el empirismo, no existe un patrimonio a priori de la razón. La conciencia cognoscente no obtiene sus conceptos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia.

Los racionalistas casi siempre surgen de la matemática; los defensores del empirismo, según lo prueba su historia, frecuentemente vienen de las ciencias naturales.

En ellas, lo más importante es la comprobación exacta de los hechos por medio de una cuidadosa observación. El investigador depende totalmente de la experiencia. Suelen distinguirse dos clases de experiencia: una interna y otra externa. El fundamento de un conocimiento válido, no se encuentra en la experiencia, sino en el pensamiento.

### **II.3. Apriorismo**

En la historia de la Filosofía existe también un segundo esfuerzo de intermediación entre el racionalismo y el empirismo: el apriorismo. El cual también considera que la razón y la experiencia son a causa del conocimiento. Pero se diferencia del intelectualismo porque establece una relación entre la razón y la experiencia, en una dirección diametralmente opuesta a la de éste.

En la tendencia de apriorismo, se sostiene que nuestro conocimiento posee algunos elementos a priori que son independientes de la experiencia. Esta afirmación también pertenece al racionalismo.

El apriorismo establece que el factor cognoscitivo procede de la razón y no de la experiencia.

### **II.4. La posibilidad del conocimiento**

#### **II.4.1. El dogmatismo**

Para él, resulta comprensible que el sujeto, la conciencia cognoscente, aprehenda su objeto, esta actitud se fundamenta en una confianza total en la razón humana, que aún no es debilitada por la duda.

El dogmatismo supone absolutamente la posibilidad y realidad del contacto entre el sujeto y el objeto.

Para Kant el dogmatismo es la actitud de quien estudia la metafísica sin haber determinado con anterioridad cuál es la capacidad de la razón humana para tal estudio.

#### **II.4.2. el escepticismo**

El dogmatismo frecuentemente se transforma en su opuesto, en el escepticismo. Mientras que el dogmatismo considera que la posibilidad de un contacto entre el sujeto

y el objeto es comprensible en sí misma, el escepticismo niega tal posibilidad. El sujeto no puede aprehender al objeto, afirma el escepticismo.

Mientras que el dogmatismo en cierta forma ignora al sujeto, el escepticismo desconoce al objeto.

#### II.4.3 El subjetivismo y el relativismo

El escepticismo sostiene que no hay verdad alguna. El subjetivismo y el relativismo no son tan radicales. Con ellos se afirma que si existe una verdad; sin embargo, tal verdad tiene una validez limitada. El subjetivismo, como su nombre lo indica, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. El relativismo afirma que no existe alguna verdad absolutamente universal.

#### II.4.4.- El pragmatismo

El pragmatismo, al igual que el escepticismo, desecha el concepto de la verdad considerado como concordancia.

El pragmatismo cambia el concepto de la verdad en cuanto que es originado por una peculiar concepción de lo que es el ser humano, dentro de tal concepción no es primordialmente un ser especulativo y pensante, sino un ser práctico, un ser volitivo.

#### II.4.5. El criticismo

Existe una tercera postura que resolvería la antítesis en una síntesis. Esta postura intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo recibe el nombre de criticismo. Al igual que el dogmatismo, el criticismo admite una confianza fundamental en la razón humana. El criticismo pone, junto a la confianza general en el conocimiento humano, una desconfianza hacia cada conocimiento particular, acercándose al escepticismo.

El criticismo examina todas y cada una de las aseveraciones de la razón humana y nada acepta con indiferencia.

#### II.4.6. La razón contra la percepción

Desde el siglo XVII hasta finales del siglo XIX la cuestión principal en epistemología contrastó la razón contra el sentido de percepción como medio para adquirir el conocimiento. Para los racionalistas, entre los más destacados el francés René Descartes, el holandés Baruch Spinoza y el alemán, Gottfried Wilhelm Leibniz, la principal fuente y prueba final del conocimiento era el razonamiento deductivo basado en principios evidentes o *axiomas*. Para los empiristas, empezando por los filósofos ingleses Francis Bacon y John Locke, la fuente principal y prueba última del conocimiento era la percepción.

El filósofo irlandés George Berkeley estaba de acuerdo con Locke en que el conocimiento se adquiere a través de las ideas, pero rechazó la creencia de Locke de que es posible distinguir entre ideas y objetos. El filósofo escocés David Hume siguió con la tradición empirista, pero no aceptó la conclusión de Berkeley de que el conocimiento consistía tan sólo en ideas.

Durante el siglo XIX, el filósofo alemán George Wilhelm Friedrich Hegel retomó la afirmación racionalista de que el conocimiento certero de la realidad puede alcanzarse con carácter absoluto equiparando los procesos del pensamiento, de la naturaleza y de la historia. Hegel provocó un interés por la historia y el enfoque histórico del conocimiento que más tarde fue realizado por Herbert Spencer en Gran Bretaña y la escuela alemana del historicismo. Spencer y el filósofo francés Comte, llamaron la atención sobre la importancia de la sociología como una rama del conocimiento y ambos aplicaron los principios del empirismo al estudio de la sociedad.

La escuela estadounidense del pragmatismo, fundada por los filósofos Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey a principios de este siglo, llevó el empirismo aún más lejos al mantener que el conocimiento es un instrumento de acción y que todas las creencias tenían que ser juzgadas por su utilidad como reglas para predecir las experiencias.

#### II.4.7. Posición de algunos autores frente al conocimiento

Para algunos autores, el fundamento de la posibilidad del conocimiento es la realidad, bien la sensible (como han defendido los filósofos de orientación empirista), bien la inteligible (como aquellos racionalistas que han defendido el carácter realmente existente de las entidades conceptuales o nociones generales).

El primer gran filósofo que abordó el estudio del conocimiento fue el francés René Descartes, en el siglo XVII. Descartes intentó descubrir un fundamento del conocimiento que fuera independiente de límites y supuestos. Para él, conocer es partir de una proposición evidente, que se apoya en una intuición primaria. Descartes formuló tal proposición en su célebre sentencia: “pienso, luego existo”.

De acuerdo con determinadas formas de empirismo existen otras experiencias además de la sensible, como la experiencia histórica, la experiencia intelectual, etc. En estas posiciones, a algunos de cuyos precursores - los alemanes Friedrich Nietzsche y Wilhelm Dilthey- difícilmente se les puede considerar como empiristas, el término experiencia se entiende en un sentido más amplio. Los autores más representativos de estas posiciones son el alemán Martin Heidegger y el francés Jean- Paul- Sartre, que defendieron posturas existencialistas; los estadounidenses John Dewey y William

James, de orientación pragmatista; y el español José Ortega y Gasset, que mantuvo la postura que él llamó raciovitalismo, en la que vida y razón constituían los dos polos de su concepción del mundo.

#### II.4.8. El sendero de la ciencia a partir del siglo XX

Mientras que la epistemología ha sido entendida tradicionalmente como una teoría del conocimiento en general, en el siglo XX los filósofos se interesaron principalmente por construir una teoría del conocimiento científico, suponiendo que si se lograra disponer de teoría adecuadas que explicaran los mecanismos de un conocimiento de este tipo, podrían avanzar considerablemente por la misma vía en la solución de problemas gnoseológicos (doctrinas filosófica y religiosa que pretendía tener un conocimiento misterioso e instintivo de las cosas divinas) más generales.

La elaboración de una epistemología de este tipo constituyó la tarea abordada especialmente por los autores del Círculo de Viena, que fueron el germen de todo movimiento del empirismo o positivismo lógico. Para éstos filósofos se trataba de conseguir un sistema unitario de saber y conocimiento, lo que requería la unificación del lenguaje y la metodología de las distintas ciencias. Este lenguaje debería ser intersubjetivo - lo que exigía la utilización de formalismos y de una semántica común- y universal, es decir, cualquier proposición debía poder traducirse a el.

Lo único que puede hacerse es formular la hipótesis de la existencia de una realidad independiente de nuestra experiencia e indicar criterios para su contraste en la medida en que una afirmación de existencia implica determinados enunciados perceptivos. Todas las formas epistemológicas de la tradición filosófica inspiradas en

posiciones metafísicas - el idealismo europeo y el realismo filosófico, el fenomenismo, el solipsismo, etc.- caerían, así, fuera del ámbito del conocimiento empírico, ya que buscarían responder a una pregunta imposible.

#### II.4.9. El S. XX y los problemas epistemológicos

A principios del siglo XX los problemas epistemológicos fueron discutidos a fondo y sutiles matices de diferencia empezaron a dividir a las distintas escuelas de pensamiento. Se prestó especial atención a la relación entre el acto de percibir algo, el objeto percibido de una forma directa y la cosa que se puede decir que se conoce como resultado de la propia percepción.

Los autores fenomenológicos afirmaron que los objetos de conocimiento son los mismos que los objetos percibidos.

Los neorrealistas sostuvieron que se tienen percepciones directas de los objetos físicos o en vez de los estados mentales personales de cada uno.

Los realistas críticos adoptaron una posición intermedia, manteniendo que aunque se perciben sólo datos sensoriales, como los colores y los sonidos, éstos representan objetos físicos sobre los cuales aportan conocimiento.

Un método para enfrentarse al problema de clarificar la relación entre el acto de conocer y el objeto conocido fue elaborado por el filósofo alemán Edmund Husserl. Perfiló un procedimiento elaborado, al que llamó fenomenología, por medio del cual se puede distinguir cómo son las cosas a partir de cómo uno piensa que son en realidad.

Durante el segundo cuarto del siglo XX surgieron dos escuelas de pensamiento, ambas deudoras del filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein. Por una parte, la escuela del empirismo o positivismo lógico, tuvo su origen

en Viena, Austria, pero pronto se extendió por todo el mundo.

Los empiristas lógicos hicieron hincapié en que sólo hay una clase de conocimiento: el conocimiento científico; que cualquier conocimiento válido tiene que ser verificable en la experiencia; y, por lo tanto, que mucho de lo que había sido dado por bueno por la filosofía no era ni verdadero ni falso, sino carente de sentido.

La última entre las recientes escuelas de pensamiento, englobadas en el campo del análisis lingüístico (*véase* Filosofía analítica) o en la filosofía del lenguaje corriente, parece romper con la epistemología tradicional.

Los analistas lingüísticos se han propuesto estudiar el modo real en que se usan los términos epistemológicos claves —términos como *conocimiento*, *percepción* y *probabilidad*— y formular reglas definitivas para su uso con objeto de evitar confusiones verbales. El filósofo británico John Langshaw Austin afirmó, por ejemplo, que decir que un enunciado es verdadero no añade nada al enunciado excepto una promesa por parte del que habla o escribe. Austin no considera la verdad como una cualidad o propiedad de los enunciados o elocuciones.

### III. Los principios teóricos-metodológicos

En la evolución histórica de la humanidad, los enfoques filosóficos han estado en boga por las condiciones históricas que han propiciado el descubrimiento de nuevos fenómenos en el universo y en las sociedades; conforme avanza la historia de la humanidad y sus posibilidades de habérselas, hay síntesis de saber que al homo sapiens le permite transformar su medio natural y social. Cada uno de los sistemas tiene principios teórico-metodológicos que fundamentan la forma de abordar y aprehender la realidad, así como los de los problemas objeto de investigación, que se presentan en la gráfica No. 1.

Gráfica No. 1.



### III.1. Dos corrientes contemporáneas en la perspectiva teórico-metodológica:

- Positivismo y el método en el Positivismo y Neopositivismo
- Materialismo Dialéctico y el Método Científico.

Estas corrientes se abordan por la importancia, trascendencia y difusión que han tenido y tienen en la sociedad y por sus enfoques diametralmente opuestos.

### III.2. Positivismo

#### III.2.1. Aspecto histórico

Aparece en el segundo tercio del siglo XIX, siendo su fundador Augusto Comte (Francia), el cual formula un esquema (idealista) y atraviesa por tres etapas en su desarrollo histórico, los cuales coloca en la base de todo el proceso histórico.

“Primer Estadio (el Teológico) el hombre ve la causa de los objetos observados en la acción de las fuerzas sobrenaturales;

Segundo Estadio (el Metafísico) el hombre coloca en la base de estos fenómenos ciertas esencias abstractas, por ejemplo, la naturaleza;

Tercer Estadio (el positivo) sólo en este estadio reconoce el conocimiento experimental y prácticamente útil.”<sup>8</sup>

El desarrollo posterior del positivismo, lo encontramos en:

- Empiriocriticismo (segundo positivismo), en el cual la materia es sólo un conglomerado de sensaciones.
- Neopositivismo (tercera etapa), el cual aparece en los años 20-30 del siglo XX, se le designa también como el positivismo lógico (lingüístico) puesto que considera la estructura lógica de la ciencia y su lenguaje como el objeto de la filosofía.

En sociología la corriente positivista es iniciada por Comte y desarrollada por Emile Durkheim. Asume nuevas modalidades teóricas y metodológicas en tiempos recientes (neopositivismo), estableciendo estrecha relación con la filosofía pragmática y la sociología estructural-funcionalista, con destacado desarrollo en los Estados Unidos.

El positivismo plantea entre otros aspectos, que la esencia de las cosas es inalcanzable para la ciencia, que ésta sólo puede describir los nexos externos entre los fenómenos,

<sup>8</sup> Comte, Augusto. *Curso de filosofía positiva*. Francia. Editorial Gallimard. 1966. p. 72.

dilucidar su parecido exterior, su consecuencia, más no las leyes que rigen su cambio y desarrollo; incluye todo el conocimiento científico en los límites de la experiencia subjetiva.

La corriente positivista, constituye la expresión conservadora, como producto de la crisis “de valores”, en que se debate la Francia post-revolucionaria, hay que tomar en cuenta que a lo largo del siglo XIX, se da una continuidad de los movimientos políticos, Francia enfrenta agitadas luchas sociales en la década de los 40 los cuales culminan con la Comuna de París, en 1871.

Esta crisis de valores tiene como fundamento estructural el ascenso y la consolidación en el poder económico y político de la burguesía y en el plano ideológico la necesidad de negar el campo social. Compárese el pensamiento socio-político de los pensadores positivistas, con el de los ideólogos de la revolución francesa, para los cuales la sociedad actual (en su época) no tenía fundamento natural, sino que era el resultado de la arbitrariedad, por lo cual se argumentaba esta sociedad deberá cambiar forzosamente.

En su fase de neopositivismo, Bertrand Russell, Kar Popper y P. Gardiner entre otros, orientan sus principales críticas contra la concepción materialista dialéctica e histórica, vigencia de leyes objetivas y a su vez, reniegan de algunas orientaciones establecidas y planteadas por Comte y Durkheim.

Russell niega a la historia un carácter científico adjudicando el papel decisivo en la historia a las personalidades, negando la vigencia de las leyes objetivas que rigen el desarrollo y la posibilidad de la previsión científica en el campo social.

#### Popper afirma que:

“No puede haber un conocimiento científico que no sea empírico, ni un método científico que no sea el físico. El futuro depende de nosotros mismos, pero nosotros no dependemos de ninguna necesidad histórica. Las tendencias existen o más exactamente, el supuesto de que existen suele ser útil con fines estadísticos. Pero las tendencias generales no son leyes”.<sup>9</sup>

Lo anterior se deduce que la previsión científica no es factible y menos aún admitir un carácter científico en la historia, al respecto Russell plantea:

“No puede haber historia del pasado, sea éste lo que fuere en realidad; sólo puede haber distintas interpretaciones históricas del mismo; aunque ninguna de ellas es definitiva y cada generación tiene el derecho de hacer su propia interpretación”.<sup>10</sup>

Popper también propone el método constructivista y señala:

“El ingeniero social no plantea pregunta alguna sobre las tendencias sociales o el destino del hombre: considera que éste es dueño de su propio destino y que en concomitancia con nuestro fines, podemos influir sobre la historia humana y cambiarla, exactamente del mismo modo que cambiamos la faz de la tierra”.<sup>11</sup>

Lo anterior quiere decir que dado que el hombre es libre, la historia está sujeta a la voluntad, es decir al voluntarismo: que es una corriente filosófica idealista, que niega las leyes de la naturaleza y la sociedad y ve

<sup>9</sup> Kon, I.S. Idealismo filosófico y la crisis del pensamiento histórico. México, Editorial Cultura Popular. 1976. P. 172.

<sup>10</sup> Ibidem. Ob. Cit. P. 174

<sup>11</sup> . Ibidem. Op. Cit. P. 175.

la esencia de la realidad y de la actividad humana en la voluntad.

En la filosofía personalista (existencialismo) y en base a ella la realidad histórica, como realidad fuera de nosotros, desaparece.

El investigador se diluye en el objeto de estudio, por lo que la lógica del objeto viene a ser la lógica del sujeto (la cosa para sí). Gardiner afirma:

“El mundo es uno sólo, pero los medios que utilizamos para hablar de él son diversos. Y el hecho de que en algunos casos preferimos descubrirlos de esta manera, y no de otra, depende de nuestras finalidades”.<sup>12</sup>

Se puede notar que de aquí al pragmatismo también se está cerca, basta para ello, la cita de William James, en la que afirma:

“Todos nuestros conceptos son medios instrumentales con los cuales elaboramos los hechos lógicamente, y que las teorías también son instrumentos. Por lo que la idea se convierte en verdad gracias a los conocimientos... La verdad es una especie de lo bueno... Se llama verdadero a lo que resulta bueno en la esfera de la combinación y, por añadidura, beneficioso en virtud de determinados fundamentos evidentes... De manera que las ideas, teorías y sistemas, por bien elaborados que estén y sean consecuentes por sí mismos, deben considerarse como hipótesis y podrán ser modificadas, en la medida en que no se justifican por no coincidir con nuestras convicciones e intereses”<sup>13</sup>.

### III.2.2. El Método en el Positivismo y Neopositivismo

<sup>12</sup> . Lebedinsky, M. *Notas sobre metodología*. México, Editorial V Sol, S.A. 1982. P. 61.

<sup>13</sup> . James, William. *El pragmatismo*. Costa Rica. Publicación de la Universidad Nacional. Serie Filosofía y Ciencia. 1973. P. 121.

Una primera recomendación aportada por Durkheim, es que los hechos sociales deberán ser estudiados como cosas, con el fin de lograr un máximo de objetividad y de evitar la ideologización de la investigación.

La objetividad, como rasgo del conocimiento que permite expresar la realidad tal como es, no aparece contemplada en el positivismo, en la medida en que sólo se admite el conocimiento fáctico y verificable. La objetividad, entendida a la manera positivista y neopositivista como neutralidad ideológica, es negada por los mismos promotores del positivismo: Comte y Durkheim.

El análisis positivista o neopositivista no se plantea problemas generales, por ejemplo: el problema del desarrollo histórico. De ahí que tampoco acude a sintetizar la experiencia histórica.

#### III.2.2. Modelo del método científico

Según Mario Bunge, una pauta o modelo del método científico es el siguiente:

##### 1.) Planteo del problema:

- Reconocimiento de los hechos, (observación, clasificación).
- Descubrimiento del problema, (laguna o incoherencia en el saber).
- Formulación del problema, (planteo de una pregunta).

##### 2.) Construcción de un modelo teórico:

- Selección de los factores teóricos relativos al problema.
- Formulación de hipótesis centrales y suposiciones complementarias.
- Traducción matemática (cuando sea factible) o formalización del método teórico.

- Elaboración del esquema de relaciones.
- 3.) Deducción de consecuencias particulares:
- Búsqueda de soportes racionales.
  - Búsqueda de soportes empíricos.
- 4.) Prueba de hipótesis:
- Diseño de prueba.
  - Ejecución de la prueba.
  - Elaboración de datos.
  - Inferencia de la conclusión.
- 5.) Introducción de las Conclusiones en la teoría:
- Comparaciones de las conclusiones con las predicciones.
  - Reajuste del modelo o reemplazo de éste, si es necesario.
  - Sugerencias acerca del trabajo ulterior.
  - Búsqueda de lagunas o errores en la teoría o modelo en los procedimientos empíricos, si el modelo ha sido disconfirmado.
  - Examen sobre extensión de las conclusiones y de posibles consecuencias en otros aspectos del saber, si el modelo ha sido confirmado.

Las anteriores etapas del modelo del método científico, las explica Mario Bunge.<sup>14</sup>

En el planteamiento del problema. Se parte de la identificación de los hechos o fenómenos que se desea conocer determinando, descubriendo y delimitando el problema a estudiar. Esta etapa se complementa con la formulación del problema y objetivos (subproblemas) que han de estudiarse.

En la construcción de un modelo teórico (constructo). Se tiene que enmarcar el problema a estudiar y sus objetivos en un modelo teórico, para lo cual se necesita hacer una revisión de los antecedentes, hallazgos y estudios realizados sobre el problema a fin de obtener un mayor conocimiento acerca de éste. De esos hechos conocidos y desconocidos se procede en una etapa inicial a seleccionar los factores o hechos relativos al problema.

En el proceso de construcción del modelo teórico. Se formulan las relaciones entre los hechos o fenómenos, o las características de los aspectos a estudiar –variables-. Esas relaciones o hipótesis pueden ser centrales y suposiciones complementarias y por último se elabora el esquema de esas relaciones.

Deducción de consecuencias particulares. En el proceso de construcción del modelo teórico, se buscan las teorías y elementos que lo conforman, le dan consistencia y que conduzcan a deducir los juicios y razonamientos pertinentes.

Estas deducciones pueden ser racionales, es decir ya probadas en otros estudios y empíricas, no verificadas. Esas deducciones hipotéticas son las que servirán de base para la prueba de las hipótesis.

Prueba de Hipótesis. Definido el marco teórico se procede a determinar la forma en que serán sometidas a prueba a las relaciones (hipótesis) entre los hechos y fenómenos (variables).

Durante el proceso se debe diseñar la prueba especificando qué metodología se adoptará para encontrar la respuesta al problema, en quiénes se estudiará (sujetos de estudio), y qué métodos se usarán para la obtención de los datos. Una vez establecido este procedimiento se realiza la ejecución de la prueba que consiste en la recolección

<sup>14</sup> Bunge, Mario. La ciencia, su método y filosofía. Argentina. Ediciones Siglo XX. 1978. P. 11-12-

y selección de los datos necesarios para encontrar la respuesta al problema.

La información obtenida debe ser procesada, analizada e interpretada en función del problema planteado. Los hallazgos proporcionarán la base para inferir la respuesta al problema.

Introducción de las Conclusiones en la Teoría. Con la aplicación del método científico se pretende no sólo estudiar y encontrarle respuesta al problema, sino además logra que las hipótesis o postulados teóricos se incorporen a los conocimientos existentes sobre el objeto de estudio, contribuyendo de esta forma a la generación de conocimientos. Para ello se requiere de una comparación de las conclusiones con las respuestas formuladas en el modelo teórico y la deducción de las consecuencias particulares. Según los resultados de esas comparaciones se hacen ajustes al modelo o esquema de relaciones lo cual permite nuevas hipótesis para actividades posteriores.

### III.2.3. Dialéctica y Método Científico

#### III.2.3.1. Las leyes universales del conocimiento científico

Aparecen como leyes materiales a mediados del siglo XIX como parte del componente del Marxismo. El materialismo dialéctico sintetizó los progresos del pensamiento filosófico del pasado, enriqueciéndolo con un nuevo contenido, en este sentido sus predecesores directos fueron los pensadores alemanes F. Hegel, quien formuló las leyes de la dialéctica sobre una base idealista y Feuerbach, quien desarrolló los puntos de vista materialista acerca de los fenómenos, fundamentó la existencia objetiva del mundo exterior, el carácter primario de la materia y el secundario de la conciencia.

El mundo es materialmente cognoscible cuando el hombre a través del desarrollo de las civilizaciones descubre y formula las leyes universales. Las leyes científicas fueron especificadas por la dialéctica materialista y comprenden los fundamentos más generales del conocimiento en la naturaleza, sociedad y el pensamiento humano, constituyendo tres leyes fundamentales:

- 1.) Ley del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa.
- 2.) Ley de la negación de la negación.
- 3.) Ley de la unidad y lucha de contrarios.

Por ley se entiende: “la concatenación interna, esencial, necesaria, causal, general, social, reiterativa y demostrable que se da entre los fenómenos del mundo material”.<sup>15</sup>

Iván Andreiev, expone con respecto de las leyes objetivas y científicas lo siguiente:

Los cambios y las transformaciones a que se encuentran sujetos los procesos existentes están regulados por ciertas relaciones constantes a las cuales denominamos leyes. Las Leyes Objetivas constituyen así las formas más generales de las relaciones de cambio y representan las conexiones internas y necesarias en que se produce la variación de los procesos y sus propiedades. Las Leyes Científicas, nos sirven para contestar las principales interrogativas de la ciencia, o sea, el qué, dónde, cómo y el por qué de los procesos existentes”.<sup>16</sup>

Dentro de las leyes fundamentales, existen otras que dan complemento y concreción a las leyes universales y reflejan

<sup>15</sup> Konstantinov, F.V., Rosental, M. y otros. *Fundamentos de filosofía marxista leninista*. México. Ediciones de Cultura Popular, S. A. 1978. p. 89.

<sup>16</sup> Andreiev, Iván. *Leyes y categorías de la dialéctica materialista*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Platina. 1968. p. 7.

la interconexión entre las mismas y se les denomina Categorías. A continuación una enumeración esquemática de ellas:

### III.2.3.2. Categorías de la filosofía científica

- Lo singular, lo Particular y lo Universal;
- Forma y Contenido;
- Esencia-Fenómeno;
- Causa-Efecto.
- Necesidad y Causalidad;
- Necesidad y Libertad;
- Posibilidad y Realidad.

Estas categorías representan los conceptos más generales de los fenómenos del mundo existente, determinadas también por rasgos fundamentales de la dialéctica. Las categorías se definen como: “Los conceptos más generales que reflejan las propiedades esenciales del universo y las leyes fundamentales que lo rigen”.<sup>17</sup>

## IV. La concepción cosmogónica Indígena<sup>18</sup>

Las leyes de la naturaleza en relación a las expresiones del hombre fueron comprendidas por las antiguas civilizaciones del Oriente: –chinos, hindúes, japoneses-, y por otra parte en Ab`ya Yala, hoy nombrada América, nuestros antiguos padres partieron de la espiritualidad y de una relación de armonía entre el ser humano, la naturaleza y el universo. El ser humano no es superior ni el centro del universo.

Construyeron pirámides, instrumentos técnicos con las cuales midieron el tiempo en cuentas cortas y largas; estas cuentas marcan las oscilaciones de los fenómenos del cosmos y el hombre.

<sup>17</sup> Andreiev, Iván. *Leyes y categorías de la dialéctica materialista*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Platina. 1968. p. 7.

<sup>18</sup> Valiente Contreras, Fredy Leonel. *El Popol Vuh: Anverso y reverso del Kab`awil*.

El resultado de la combinación de las ruedas calendáricas el Cholq`ij, calendario sagrado lunar de 260 días, y del calendario agrícola Ab` de 365 días, en su combinación se contabilizan 52 años (365 días cada uno), compuesto de cuatro períodos de trece años (llamado Oxlajuj Ab`), haciendo un total de 18,980 días.<sup>19</sup>

La cuenta larga que comprende un aproximado de 6,000 años en la cual han registrado la conducta y oscilaciones de nuestro planeta y el cosmos. Es decir sistematizaron lo abstracto con lo concreto y sus instrumentos son equiparables en precisión con la actual tecnología de nuestra época espacial. Por ejemplo en lo más sobresaliente: combinaron el Cholq`ij y el Ab`, que contempla un ciclo de 52 años, es cuando únicamente, vuelven a coincidir una fecha dada en ambos calendarios, y por consecuencia será entonces que se repetirán los fenómenos naturales, e igual en dicho tiempo, volverán a nacer personas con idénticas características humanas, pues en la psicología maya existen 260 personalidades diferentes.

Nuestras abuelas y abuelos, cincelaron y dataron la cuenta de los días es decir el Maya`Ajilab`al Q`ij en las estelas y las ruedas calendáricas. El Ab` o Tun es el año solar dividido en 18 meses de 20 días, más 5 adicionales para un total de 365 días. Todos los pueblos de Mesoamérica poseen esta estructura.<sup>20</sup>

Inventaron el maíz y de él surgieron, de Ab`ya Yala, llamada también “la tierra de leche y miel”, surgió el dios del maíz: Ixim se dice en todos los idiomas mayas, y su genealogía está registrada en las palabras sagradas del Popol Vuh. El cultivo del maíz,

<sup>19</sup> Marco y Marcus de Paz. *Calendario Maya, el Camino del Tiempo*. 1991. pág. 36.

<sup>20</sup> Upún Sipac, Damián. *Maya` Ajilab`al Q`ij (La Cuenta Maya de los Días)* edit. Cholsamaj, 1999. Pág. 25-26.

el frijol y las calabazas, permitió al grupo nómada pasar de la caza a una vida agrícola y sedentaria, este proceso se manifiesta en el Popol Vuh, así fue manifestada la verdad del ente: la palabra, porque mediante la palabra hay una relación entre el ser y la esencia del hombre.

El Popol Vuh sólo es posible por una civilización grandiosa, la génesis de la creación es universal, como lo es el diluvio y según análisis en los núcleos de hielo en el Ártico, demostraron que en torno al 9600 aproximadamente a.C. tuvo lugar una inundación mundial; la narración en El Libro del Consejo, logra alegoría a través de su fabulación, lo cual dice mucho de su nivel de abstracción. Así que su cultura fue un gran sol que tuvo que haber irradiado a la humanidad, hasta constituir hoy el llamado “quinto sol de agua”; para los mayas la construcción del mundo es sucesiva.

Los mayas midieron el tiempo en varios sistemas: el Choltun, el Cholab', el Cholq'ij y el Cholmay, para ello se basaron el movimiento del sol, la luna y otros astros, entre ellos: Venus, la Tierra y otros

#### **IV.1. El calendario sagrado lunar maya, el Tzolk'in o Cholq'ij**

Cholq'ij, es el calendario de 260 días; conformado con base al movimiento de rotación de la Luna alrededor de la Tierra, por ello está organizado en 20 períodos de 13 días cada uno. A cada día se le da un orden correlativo y repetitivo de 1 al 13 cuya cuenta en K'iche es: jun, keb', oxib', kijab', job', waqib', wuqub', wajxaib', belejeb', lajuj, julajuj, kab'lajuj oxlajuj. El numeral trece, tiene como fundamento la visión del desplazamiento del sistema solar en el universo, en el cual se deshila la vida y el tiempo de una forma ondulante, con altibajos que representan los estados de ánimo y comportamiento del ser humano, del cosmos y la naturaleza a través de sus fenómenos, cuya representación dentro de

la cosmovisión maya es “el oxlajuj kaj, trece cielos y oxlaju komon ch'umil, 13 grupos de estrellas o constelaciones, correspondiente a la escala básica con que se contabilizan las energías del cosmos y la naturaleza que influyen en la vida humana y que se hace representar con el rostro del doble: el Kab'awil. Kab'awil (Dios) es el universo y en el universo se manifiesta la dualidad. El Kab'awil se manifiestan energías opuestas, porque Kab'awil significa dos rostros. Nuestro padres conocieron a Kab'awil, por eso crearon el calendario sagrado Cholq'ij. Este calendario indica cual es la disposición de Kab'awil en cada día.

El Cholq'ij que consta de 260 días y 18 meses. Inicia en día B'atz', tiene como base la gestación humana de nueve lunaciones, (9 meses), su función es orientar la vida, lo que implica las energías positivas y negativas de las personas y las fuerzas concurrentes de la naturaleza.

Aunque el mes B'atz' transcurre en un ciclo de veinte días, el festejo más importante es el ceremonial del Waqxaqi'b B'atz', (para este año del 2008 es el 19 de diciembre), es un día muy importante para los Ajq'ijab' (guías espirituales).

La celebración da inicio con el Waqi' Toj (lunes 17 de diciembre), cuando los nuevos Ajq'ijab' se presentan ante la sociedad e inician el recorrido como autoridades y servidores de ella.

El Wuqu' Tz'i' (martes 18 de diciembre), los futuros Ajq'ijab' realina ante el Ajq'ij Mayor una prueba para reafirmar su vocación y le pregunta tres veces ante testigos, si quiere asumir su rol en función de los principios filosóficos, sin caer en debilidad que atente contra la dignidad, respeto armonía de la persona y de la naturaleza.

En seguida el Waqxaqi'b B'atz' (ocho B'atz', 19 de diciembre). El numeral ocho

indica dos veces completo, exacto y la totalidad de las cosas, B'atz' indica también el inicio del nuevo ciclo de la vida del ciclo de la naturaleza. El Waqxaqi B'atz' para el nuevo Ajq'ij, es el cierre de un ciclo de estudios de tres veintenas (60 días).

Al terminar el recorrido, el nuevo Ajq'ij es conocedor de aspectos sustantivos de filosofía, política, ciencia y una especialización profesional según su nawal (símbolo calendárico particular) ante las autoridades espirituales, ante el Creador y Formador. Este acontecimiento es trascendental por la declaración de la persona como nueva autoridad y servidor espiritual de la sociedad. El Waqxaqi B'atz' para el nuevo Ajq'ij con años y experiencia de ejercer la responsabilidad, es un acontecimiento para renovar y confirmar su vocación de servicio.

Para toda la comunidad, el Wuaqxaqi'b B'atz es el día cuando las personas pueden reflexionar, pedir energías espirituales y sobre todo, indagar por el futuro del nuevo ciclo y así cumplir las recomendaciones del Ajq'ijab'.

En los años ochenta se hace público esta práctica espiritual por los mayas contemporáneos, como un patrimonio, un conocimiento y práctica importante y determinante para la vida de los seres humanos y de la naturaleza.

Los paradigmas de tiempo y el espacio, están plasmados en la organización social y espiritual del pueblo maya de hoy y siempre, por eso, en ocasión del Waqxaqi B'atz' reconocemos que todo en el tiempo y el espacio nace, crece, se reproduce, da frutos- se realiza, decrece –declina- y vuelve integrarse al origen para iniciar un nuevo ciclo, como hoy...**EL INICIO DE UN NUEVO CICLO VITAL.**

## **NAHUAL B'ATZ'**

### **Significado del nahual batz.**

Simboliza el tiempo, la evolución y la vida humana. Los mayas representan el tiempo como un hilo enrollado a un carrete que se encuentra debajo de la tierra. Es la divinidad que hizo al cielo y a la tierra, creación de la vida y la sabiduría.

Es el tiempo que tarda la gestación humana. El Tz'ite tiene 260 frijoles que simbolizan las nueve lunas o los nueve meses de la maternidad. B'aaatz' preside el futuro.

Este hilo se desenrolla a medida que pasa el tiempo. La historia se teje con el tiempo, así como con el hilo se tejen los vestidos. Los Mayas, antes de encontrar el hilo usaron la palma (pop) para tejer y por esta razón se le llama "Pop" a la historia escrita en el Pop Wuj.

Cuando se lleva a cabo la ceremonia sagrada nos sentimos contentos y por eso bailamos alrededor del fuego celebrando que el tiempo se ha desenrollado dándonos vida y existencia. Se baila de derecha a izquierda hasta concluir trece vueltas. Cuando la ceremonia está por concluir, se bailan otras trece vueltas alrededor del fuego, pero esta vez de izquierda a derecha, enrollando nuevamente el tiempo. Con esto se simboliza que queremos y pedimos más vida. Ajaw (Creador y Formador) es el movimiento y el baile es movimiento.

Los símbolos en la naturaleza son las plantas trepadoras que representan el tiempo infinito y la unidad; por ello unen a la mujer y al hombre y rigen el matrimonio. También representan el cordón umbilical, el principio de la vida, el tiempo infinito de la inteligencia y la sabiduría. B'aaatz' simboliza también los fenómenos cósmicos, la sabiduría original. Los Creadores y Formadores lanzaron un hilo a los confines del universo, lo doblaron y lo retornaron.

## IV.2. El Calendario sagrado solar, el Ab' o calendario agrícola

El Ab' es el calendario de 365 días, establecido con base al movimiento de rotación de la Tierra en derredor del Sol, por eso está ordenado en 18 meses de 20 días cada uno, más un período de 5 días, considerados sagrados y llamados Wayeb', los cuales complementan el año solar, agrícola o civil, que comprende el período gregoriano del 23 de febrero del año en curso al 22 de febrero del siguiente año. A cada mes del Ab' se le nombra propiamente de forma sucesiva en idioma maya-yucateco: Pop, Wo, Sip, Sotz', Tzek, Xul, Yaxk'in, MOI Chen, Yax, Saq, Sej, Mak, Kank'in, Muan, Pax, Kayab' y Kumk'u; estos nombres tiene su equivalente en idiomas k'iche' y kaqchikel, en los tres idiomas, cada uno alude a un período climático o un estado de interacción comunal.

De la misma forma a cada día se le da un nombre particular, también de forma continua y que asimismo usa el Cholq'ij en idioma maya-k'iche': B'atz', E', Aj, I'x, Tzi'k'in, Ajmaq, No'j, Tijax, Kawoq, Ajpu, Imox, Iq', Aq' ab'al, K'at, Kan, Keme', Ke, Q'anil, toj y Tz'ij'; aunque cada uno tiene sus semejantes en idiomas yukateco y nawalt; mismos que se refieren a determinadas características y comportamientos humanos con la naturaleza y la incidencia del cosmos sobre el ser humano y la naturaleza, con lo cual se puede prever y se puede organizar la labor agrícola y la normativa de interacción social.<sup>21</sup>

## IV.3. El Libro de los Libros de la Civilización Maya

**El Chilam Balam**, libro sagrado maya, es “el calendario de nuestros antepasados: cada veinte días hacen un mes, según decían. 18 meses era lo que contaban un año; cada mes lo llamaban un winal que quiere decir veinte, veinte días era la carga de un mes, winal es

decir veinte días es la representación numérica del ser humano: 20 dedos; mes winal decían. Cuando se cumplían los 18 por cada vez que pasaba su carga era un año; luego se asentaban los cinco días sin nombre...”<sup>22</sup>

Sylvanus Morley sentenció: “El cielo les enseñó a cultivar la tierra”; y recíprocamente la labranza les permitió descubrir la armonía de los astros en relación a la naturaleza de ser.

Erick Thompson connota el sentido de medida de equilibrio que los mayas tenían como concepto filosófico y ético que les permitía valorar con justa proporción. Es decir que toda relación que establecieron nuestras abuelas y abuelos fue un principio moral, donde el ser humano no es el centro, ni el más importante del universo, sino un complemento que debe estar en armonía.

## IV.4. El sistema numeral maya y el calendario

Los seres correspondemos dialécticamente al cosmos, por eso Ixchel asiste con su calendario lunar, su ciclo de nueve meses corresponde a la gestación humana. El calendario sagrado Cholq'ij es asistido por Ixchel, diosa luna, de las tejedoras y del parto. El calendario sagrado se compone de trece meses de veinte días (13x20=260)

¿Por qué se utiliza precisamente los números trece y veinte? El trece hemos dicho que es un número sagrado para nuestras abuelas y abuelos, porque las articulaciones más importantes del cuerpo humano son trece. Veamos: 2 en los tobillos, 2 en las rodillas, 2 los movimientos de las dos piernas, 2 en las muñecas, 2 en los codos, 2 en los hombros o los movimientos de los brazos y 1 en el cuello de la cabeza.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

<sup>22</sup> *Libro de los Libros*, Pág. 150. Fuente: Upún Sipac, Dami.

En cuanto al número 20, simboliza los veinte dedos de un ser humano, diez de las manos y diez de los pies, por eso persona en cakchiquel se dice Winak que es el número veinte y representa al ser humano. Multiplicando estos números ( $13 \times 20 = 260$ ) dan 260 que son los días del calendario sagrado o Cholq'ij, y agregarle 13 días más da un total de 273 días que es el tiempo que dura la gestación humana.

En el pensamiento maya el número 3 simboliza a la mujer, el 4 simboliza al hombre y el 13 las articulaciones más importantes del cuerpo humano.

$3 \times 13 = 39$ , ahora tomando en cuenta que 3 es la mujer y 4 es el hombre; de la unión de mujer y hombre se forma el número 7. Al multiplicar esa unión o sea el  $7 \times 39$  da un total de 273, que son los días necesarios para la gestión humana. Al comprobarlo decían las abuelas y abuelos, tomaras en cuenta el día de la fecundación, luego se contarán los días hasta el nacimiento, así han transcurrido 273 días.

Ahora veamos lo que ocurre con el número 4 que simboliza al hombre,  $4 \times 13 = 52$  y  $52 \times 7$  es igual a 364, que son los días del año que utilizaban los abuelos para sus correcciones del año trópico cada 130 años.

En los 260 días del calendario hay 52 influencias diferentes. Nótese que 52 es la cuarta parte de 260 y la cuarta parte de 52 es trece. También 52 es la mitad de la rueda calendárica maya de 104 años. Estos conocimientos ayudan a la humanidad a vivir en armonía con la naturaleza, con el cosmos, con Kab'awil, pero eso mismo es considerado como el calendario sagrado.

Los nombres de los veinte días, en algunas regiones son diferentes; sin embargo, se debe a las diferencias regionales del idioma maya. No obstante, el significado es el

mismo en todas las regiones mayas, inclusive con los nombres de los días del calendario nawatl, porque este es una asimilación del calendario maya.

Los nawatl reconocen que fueron los toltekatl los que les enseñaron la medición del tiempo. Los mayas que emigraron hacia al altiplano de México en tiempos antiguos fueron reconocidos como toltekas por los nawatl por su inclinación a las artes y su sabiduría.

Además del conocimiento y práctica del calendario sagrado el cual corresponde a una psicología particular de la persona humana, que puede traducirse en dos aspectos: la espiritualidad que puede y debe desarrollar, así como su posible psicología personal el que se debe orientar, en la familia, en el trabajo y en la espiritualidad. Cholq'ij es llamado el calendario sagrado maya, obteniéndose 520 nombres que son nombres de sus días, 260 para niñas y 260 para niños.

El conjunto de los símbolos de los días del calendario sagrado-materno maya son 20; que al mismo tiempo forman el mes maya. Trece del mismo es un año lunar. Podríamos decir que trece serían comparativamente como una semana, que son los marcadores que registran a cada uno de los días, según sea más alto o más bajo, está será una tendencia de carácter de la persona. En tanto que se consideran como temperamento equilibrado y apetecido los días con marcadores de 7 e idealmente 8. Cada uno de los 20 días tiene su nombre y sus significaciones.

Nuestros antiguos padres no usaron un año uniforme de 365 días. "Según las fuentes, ellos corregían su año de 365 días. Cada cuatro años le agregaban un día, así el año quedaba de 366 días y cada 130 años le quitaban un día al año de 365 quedando el año de sólo 364 días.

“En un período largo de 1040 años se realizaban 8 correcciones, ya que 130 es la octava parte de 1040”.<sup>23</sup>

En el período de 1040 años, hay:

260 años de 366 . . . . .	95,160 días
772 años de 365 días . . . . .	281,780 días
8 años de 364 días . . . . .	2,912 días
1040 años igual a: . . . . .	379,852 días

Ahora se divide los 379,852 días entre 1040 años, dan 365.2423 días que sería la duración exacta del año trópico maya.

El cómputo, era espacial del S. XX es de: . . . . .	365.2422 días
El cómputo maya antes de Cristo es de: . . . . .	365.2423 días
El calendario gregoriano es de: . . . . .	365.2425 días
El calendario juliano de la época de la invasión	365.25 días

El calendario maya y azteca, sólo es superado por los astrónomos de la era espacial.

El calendario gregoriano debido a la reforma efectuada en el año de 1582 por el papa Gregorio XIII, el año quedó establecido como de 365.2425 días. Con un error de 26 segundos por año y ½ día en 4,000 años. Mientras que los Mayas desde hace más un milenio, conservan el año de 365.2423 días, con una diferencia de 8 segundos por año y un día en 10,800 años<sup>24</sup>

Los pueblos Indígenas de Ab`ya Yala conocido actualmente como América conocieron las ciencias milenarias en astronomía, astrología y cronología. El aniquilamiento de nuestros sabios por los invasores españoles truncó estas ciencias, aunque no desapareció por completo el legado ni las huellas de nuestros abuelos. Sin embargo, en la actualidad hace falta sistematizar y divulgar dichos conocimientos; la

mayoría de mayas no conocemos nuestros calendarios.

#### IV.4.1. Un sol de agua como un período largo

En síntesis, en el Popol Vuh en su primera y segunda estructura: creación del universo y la leyenda épica de los Vucub-Hunahpú, ir y entregarse al Libro del Consejo es para vivir la Palabra Justa, verdadera, ahí está su esencia cosmogónica.

Su lectura va más allá de los distintos códigos de su estructura inmediata, porque es metafórico; por supuesto que que estos primeros planos subyacen; aportes otorgados por: Rafael Girard y J.A. Villacorta, que ven en el texto una alegoría sobre el desarrollo de la sociedad maya-quiché, para ellos esas etapas están simbolizadas en determinados episodios y corresponden a un sol o etapa completa. Sólo que un autor ve 6 soles (Villacorta) y otro ve sólo 4 (Girard). Para Villacorta, Las etapas que están simbolizadas son Las siguientes: A) Salvajismo; B) Barbarie; C) Etapa de cultura apreciable; D) Época oscura; E) Período sedentario agrícola; F) Gobiernos teocráticos. Para Girard, los períodos históricos culturales son los siguientes: A) Nomadismo (caza-recolección); B) Recolección de alimentos; C) Matriarcal hortícola; D) Patriarcal agrícola. Ambos autores, pues, ven en el Popol Vuh un documento válido para reconstruir el desarrollo de la sociedad maya-quiché, y todavía más, de las sociedades americanas en general. Pero, toda la información lingüística, etnológica, antropológica no deja de circunscribirse a los tópicos de sus primeros planos interpretativos.

El concepto “Sol” en el Popol Vuh hay que entreverlo desde este punto de vista, como período largo marcado por la destrucción de una civilización humana. Edad Tlaltonatiuh o Sol de tierra, duró este sol

<sup>23</sup> Korenzo, Antonio. *Calendarios Mayas. Uso e interpretación*, Pág. 23. Fuente: Upún Sipac, Damián.

<sup>24</sup> Lorenzo, Antonio, *Calendarios Mayas*, Pág. 24. Gonzalo Camarena, Luis. *Astrología Maya*, Pág. 15. Fuente: Upún Sipac, Damián.

nahoa 5,206 años.; Edad Atonatiuh o Sol de agua, duró este sol nahoa 4,008 años ; Edad Tletonatiuh o Sol de fuego, duró esta edad o sol nahoa 4,804 años; Edad Ehecatonatiuh o Sol de viento, duró esta edad o sol nahoa 4,010 años.

En una antigua recopilación de Cuauhtitlán leemos:

Se refería, se decía que así hubo ya antes cuatro vidas, y que ésta era la quinta edad.

Para el pensamiento maya el mundo ha existido no una vez, sino varias veces consecutivas. Para ellos habían existido ya cuatro soles y cuatro tierras, antes a la época presente, designada la presente como la del “Sol de movimiento” o quinto sol que se le rindió culto en la fundación de Teotihuacán. En estas edades llamadas “Soles”, se generó una evolución en espiral, cada vez aparecieron formas mejores de seres humanos, de plantas y alimentos. En el quinto sol aparece Quetzalcóatl y puso maíz en los labios de los primeros hombres, Oxomoco y Cipactónal, pareja de abuelos cultivadores del maíz.

“Nuestro príncipe, 1-Caña Quetzalcóatl: cuatro eran sus casas, en las que residía, su casa de travesaños color de turquesa, su casa de coral, su casa de caracoles, su casa de plumas de quetzal. Allí hacía súplicas, Hacía penitencias y ayunos.”<sup>25</sup>

Con lucidez lo dijo el compilador, quien guardaba la sagrada memoria de los abuelos: “Ya no existe lo que se veía en el Popol-Vuh”.

#### IV.5. El alfabeto y los signos zodiacales

Una teoría sobre el origen del alfabeto, es expuesta por el lingüista Hugh Moran, en *The Alphabet and the Ancient Calendar Sings*. Teoría que hace derivar el alfabeto de los

signos zodiacales. Casi todos los alfabetos se han compuesto de treinta signos, se deduce que los influyó el número de los días del mes lunar, veinte, más los doce signos del Zodiaco. En el norte de Yucatán: la Vieja Chichén-Itzá y la Nueva Chichén-Itzá, con base piramidal (El Castillo o templo de Kukulkán) y otra circular (El Caracol), son observatorios del sistema solar y lunar. El sol y la luna este es el símbolo de los gemelos del Popol Vuh, el calendario, por ejemplo en el mundo nawatl había dos calendarios: el llamado Xiuhpohualli, “cuenta de los años”, y el Tonalpohualli, “cuenta de los días” según testimonio de Sahagún.

#### IV.6. Los símbolos de la Pirámide

“El nacimiento de un ser es representativo en ambas culturas –egipcia y maya- por un triángulo en cuyo vértice superior se colocaba la letra A, que significa el ahau o padre; en el vértice del lado izquierdo, la U significa la Luna, o sea lo femenino, mujer, ella, madre; y en el vértice derecho la M o mehen, el engendrado o sea el hijo. El triángulo está asociado con la creación de las pirámides.” La pirámide es un razonamiento lógico y visual, el ser se contiene y guarda una esperanza, por eso la influencia del ejemplo como sistema moral, ya que soy un espejo para mi semejante.

Este es el orden de la pirámide, debe ser una armonía universal de lo íntimo con el exterior; el corazón con el ritual; el ritual es tradicional y nos une con los demás, es exógeno por eso es estricto. Amar a nuestros semejantes reza el Talmud. La familia es un triángulo, tu proyección, nuestra proyección en el espacio tiempo, los hijos de Selene o Ixchel son nuestros hijos. El concepto cristiano afirma que el cuerpo humano consta de cuerpo, alma y espíritu; los antiguos egipcios compartían el mismo concepto: dyet es cuerpo, ba es alma y el espíritu es ka.

<sup>25</sup> *Anales de Cuauhtitlán*, fol. 4-5. Bis.

Otra similitud son las pirámides donde se representa la vida y la muerte. El triángulo simbólico que forma la palabra AUM –OM-, raíz de la creación tanto para los egipcios como para los mayas<sup>26</sup>. Los rasgos más comunes de las esculturas egipcias, encuentra similitud con la de los mayas por ejemplo el disco Chac-mool<sup>27</sup>. El chacra muladar.

La creación, cada segundo es un despertar a la vida, lo sagrado, así se lee o intuye en las cinco clases principales de glifos: numerales (representativos de números), calendáricos (representativos de fechas), pictográficos (representativos de objetos), ideográficos (representativos de ideas) y fonéticos (representativos de sonidos: silábicos y alfabéticos).

#### IV.7. El mito portador de conocimiento científico

En todo 'Mythos' late un logos que exhorta a su interpretación, el Popol Vuh es uno de esos textos que urge de esa lente única, porque es en la ciencia de las religiones, donde los símbolos constituyen el verbo de las hierofanías. Así escudriñamos su epistemología o la ciencia de su época.

El mito es una de las formas del lenguaje más antiguo del ser humano y trata de actos de seres divinos, debe diferenciarse de la leyenda en que ésta trata historias de hombres extraordinarios, la gran mayoría de los mitos refleja el proceso del orden natural: el solsticio de verano y el de invierno, el tiempo de segar las mieses porque ha llegado primavera, los movimientos de las estrellas, etc.

<sup>26</sup> . El Tetragrammathom, o el sagrado y prohibidísimo nombre de Dios, para los hebreos Dios es el Golel, el 'quien da la cara por mí, pero que no tiene nombre ni se le puede nombrar, porque cuando se nombra de cierta forma se crea y se domina. La alianza de Dios con el hombre no sólo fue de paz, por eso otorgó su nombre, se podrán correr los montes pero su Alianza que mantiene con el hombre no la romperá.

<sup>27</sup> . Chac etimología de lluvia y mool =hongo.

En vista de su íntima asociación con la poesía, el mito merece estudio como un posible vehículo de verdad; . Podemos hablar de un mito religioso en Mesoamérica en sus versiones creadoras de sus tradiciones como en la India, Israel, Egipto y en cualquier otra parte, es decir como una visión interior de la naturaleza de Dios y las leyes del Universo. Pero, también existe el mito filosófico como la 'caverna de Platón' (D.R.C.T II. p.1034). Los diccionarios especifican que es un relato de los tiempos fabulosos y heroicos, pero nos dan también otro sentido, el de tradición alegórica que tiene por base un hecho real, histórico o filosófico. El mito de los choques de generaciones jóvenes con las tradicionales, por ejemplo la de los años 70 no les interesa el materialismo de las cosas ni las religiones; actualmente hay muchos caminos, la religión no ha podido erradicar la perversidad del hombre; el molde que se ha precipitado es el del egoísmo neoliberal para los cuales el único hecho de violación de los Derechos Humanos que existe es el pago de impuestos a sus transacciones económicas.

La palabra mito proviene del griego Mythos y significa: palabra, discurso, consejo, fábula. Pero en su definición más acabada es un vehículo portador del conocimiento científico de la época antigua, de las concepciones epistemológicas, es decir del espíritu del tiempo. Esconde en su seno realidades históricas, sociales, culturales y verdaderas imágenes sobre el hombre mismo que las reproduce. El mito es la auto glorificación de los dioses; la leyenda, la hazaña de los hombres. Muchos mitos pueden ser infantiles y frívolos; pero el mito puede ser una revelación de una causa primera. El mito de Prometeo, por ejemplo, tal como lo narra Esquilo en su tragedia, no se refiere a la naturaleza; se le califica de bienhechor, porque al robar el fuego de Hefaiestos en Lemnos y traerlo a los hombres en una rama de hinojo, les dio los medios de dominar la naturaleza.

El lenguaje mitológico cala más hondo que cualquier estilo literario en el corazón del pueblo, porque contiene esa presencia metafísica desde la perspectiva de Derrida, la identidad del ser, el diálogo con lo indefinido de cara al rostro del otro, la verdad esencial, lo sobrenatural de un modo sutil, por esta razón ha perdurado por siglos en su memoria histórica y colectiva; es oral, expresa una figura y una forma más amplia por ser libre y espontáneo en el momento que se fabula o se cuenta.

En India, a partir de Krishna se comprende que un acto bondadoso encarna un darma y de un acto negativo, un karma, con efectos en lo espiritual primero, y en el cuerpo físico después, en sucesivas reencarnaciones. El Popol Vuh es un mito que devino de generación en generación de forma oral, persuasiva y sugestiva porque es poética.

El mito es trascendental, porque surgió de la necesidad de explicarse el origen del ser y de las cosas, por ello cavilaron los Filósofos Griegos como los sacerdotes de Ugarit y del Antiguo Pueblo Hebreo de la Biblia. Tal inquietud estuvo presente en la América precolombina, en la cual el pueblo maya, trabajó sobre una teoría cosmogónica. El Popol Vuh en su génesis nos describe como una “nebulosa” dio origen al universo, luego sería una de las hipótesis de modernidad planteadas por Kant hasta 1770 en el período precrítico del profesor de Königsberg, Alemania.

El mito y sus símbolos surgieron de una necesidad profunda, al carecer de imprenta, inteligentemente la solución para conservar los conocimientos adquiridos por los estudiosos fueron los símbolos, condensando en cada uno de ellos un amplio conocimiento lo mismo científico que filosófico. Los antiguos maestros, antes que los alquimistas de la Edad Media, estructuraron sus códigos cabalísticos.

El 13 se extendió como número fatal cuando dándole forma a la astrología asiriocaldea, las doce constelaciones tradicionales, correspondía una más que hoy en día la astronomía llama: “Ofiuco”. Esto trastornó la simetría ya establecida del Zodiaco. Posterior a Moisés se supo -ya no de las doce tribus de Israel-, sino trece, aunque la decimotercera no llegó a posesión de tierra alguna. En los días de Jesús se habló de 12 apóstoles, con María Magdalena son 13; pero, ¿es realmente Judas un apóstol, para que sean 13?

Antiguamente, la religión se preocupaba no sólo del origen del Universo y del hombre, sino en general de las observaciones sobre los astros. Esto es una base común que se refleja en el lenguaje mitológico. Tanto la Biblia como el Popol Vuh, parten de la idea de un orden creador, en el cual la tierra ocupa un primer lugar e inmediatamente después la aparición de los astros, en último lugar se fija la aparición del hombre en el mundo (en el Popol Vuh, primero aparece el hombre como preludeo de la aparición de los astros.)

Al analizar los textos de la Creación en el Génesis, Salmos o Job, se debe recordar que la cultura bíblica tuvo influencia recibida de Egipto; Babilonia y los pueblos cananeos. El pueblo pre-israelita del éxodo por ejemplo, tuvo que haber sido influenciado por las concepciones cosmológicas de los sacerdotes egipcios y estos por los mayas.

#### **IV.8. El mito, más allá del pensamiento discursivo**

Entraremos al calidoscopio de la hierofanía, porque parafraseando a Mircea Eliade, en esa dialéctica es donde se manifiesta ese otro universo que ya no es él mismo:

“Todo lo que es insólito, singular, nuevo, perfecto o monstruoso se convierte en recipiente para las fuerzas mágico-religiosas, y según las circunstancias, en objeto de veneración o de temor, en virtud del sentimiento

ambivalente que provoca constantemente lo sagrado.”<sup>28</sup>

En fin, el símbolo es la única forma de expresar el mito, esa “otra realidad”, que está más allá del pensamiento discursivo; esa realidad que trasciende al racionalismo científico del siglo XIX. y que ha empezado a dejar de ser objeto de ocultismo, por lo menos para aquellos que no están contagiados por los dogmas positivistas.

Karl Jung en su monumental obra *símbolos de transformación*, interpreta los símbolos como expresiones del psiquismo inconsciente, y revela su sentido profundo y su importancia para el hombre.

Para él, la mayor parte de la psique del hombre es inconsciente, y lo inconsciente tiene dos contenidos: el que es parte de la experiencia del sujeto, que se olvidó o reprimió, y el que nunca fue consciente, o sea, el legado propio de la humanidad. Llamó al primero inconsciente personal y al segundo, inconsciente colectivo o arquetípico. Jung considera que el arquetipo (...) es una tendencia heredada de la mente humana que le lleva a formar representaciones de temas mitológicos; representaciones que varían en gran medida sin perder su estructura básica.<sup>29</sup>

Entre estos arquetipos, uno de los más importantes es la serpiente, dragón, Quetzalcóatl, mito e historia de los toltecas, los mayas le llaman Kulkán; los quichés, Gucumatz. Las cuencas de tres grandes ríos; el de Chiapas, el Usumacinta y el Motagua albergan a los pueblos durante el llamado Viejo Imperio, cuya historia se descifra actualmente de las inscripciones de los glifos.

<sup>28</sup> Eliade, Merciadde. *Tratado de Historia de Las religiones*, p. 37.

<sup>29</sup> Jung, *The Symbolic Lilfe, collected Works*, no.18, p.42.

Jung dice que “lo que tenemos en el fondo de la fantasía, antaño estuvo a plena luz.” Prueba de ello es la religión de los grupos mayenses de hoy, en los cuales no sólo no ha desaparecido, sino que pervive porque es parte del espíritu de los antiguos mayas, y símbolo de sus ritmos vitales.

“El agua benditas no apagó el fuego central del planeta propio, de la tierra hecha por nosotros ayer. La misma de todos y otra a la vez. Las llamas se animaron, y aun el agua bendita cayó en la hoguera, tal nuevo combustible, en las cenizas jamás enfriadas que caldeó la noche de obsidiana de los Procreadores, de los Grandes Maestros Magos.” ( Ibid. p. 12)

El Popol Vuh, el relato de la hierocracia maya encierra uno de los más bellos y novedosos mitos de la creación que se haya escrito en todo el planeta (Mytopoyética) así fue hablado por Mario Monteforte Toledo, el prolífico y circunspecto escritor universal. “Los albores de la cultura maya se dieron en las costas del Pacífico de Guatemala, según el Popol Wuj” me recuerda Damián Upún Sipac.

¿Quién no se interroga así mismo y se asombra ante su propio espejo? Acaso no es ese magnetismo de las cosas y esa pulsación de los seres, ese sístole y diástole del corazón, una continua remembranza del bin-bang. ¿Quién no habría de sentir vértigo y asombro ante el primer resplandor del caos y la poiésis?

#### IV.9. Génesis y la identidad cero

“La totalidad del universo estaba en suspenso, en calma, en silencio, inmóvil y vacía la extensión del cielo.” Es el punto de partida del número identidad, el cero. Categoría filosófica matemática, abstracción de un orden en el universo.

El cero, se parte en quietud contrario al relato sacerdotal hebreo. Todos los conceptos que denotan movimiento es decir, vida, están neutralizados por conceptos contrarios, por lo que la energía sagrada que anima al cosmos es energía fecundante y generadora, pero que lleva en sí misma, en una armonía de contrarios, el poder de la muerte. Los animales para los mayas son asociaciones de los niveles cósmicos, al tiempo, energías vida y muerte; son epifanías de los dioses y al mismo tiempo sus compañeros, intermedios con lo divino. También asociadas a las cuatro direcciones cósmicas, están las ceibas, árboles sagrados de los mayas. En cada una de ellas se posa un ave cósmica, del color de cada una de las direcciones terrestres. Esta naturaleza se expresa así en los LIBROS DE CHILAM BALAM, después de uno de sus cataclismos:

“Al terminar el arrasamiento se alzarán Chac Imix Che, la ceiba roja, columna del cielo, señal del amanecer del mundo, árbol del Bacab Vertedor, en donde se posará Kan Xib Yuyum, Oropéndola-amarilla-macho. Se alzarán también Sac Imix Che, Ceiba blanca, al norte; ahí se posará Zac Chic, blanco-remendador, Zenzontle... Se alzarán también Ek Imix Che, Ceiba-negra, al poniente... allí se posará Ek Tan Picdzoy, Pájaro-de-pecho-negro. Se alzarán también Kan Imix Che, Ceiba-amarilla... allí se posará Kan Tan Picdzoy, pájaro-de-pecho-amarillo... Se alzarán también Yaax Imix Che, Ceiba verde, en el centro”...

En la religión maya, el hombre no es el centro de la naturaleza, sino es parte de ella. Quizá el más consciente, porque se maravilla y agradece al “rajawal Uwinaquil”

La ruina de Tula hacia mediados del siglo XI d.c., se registra en los antiguos Anales de Cuauhtitlán, folio 4, donde leemos:

“Se decía, se refería, que cuando gobernaba, al tiempo en que estaba el primer Quetzalcóatl, el que se nombraba 1-Caña, entonces nunca quiso los sacrificios humanos. Pero después, cuando estuvo gobernando Huémac, comenzó todo aquello que luego se hizo costumbre. Esto lo empezaron los hechiceros”...

El sacerdote Quetzalcóatl, enemigo de los sacrificios humanos fue obligado a exiliarse en este siglo XI d.C., con otros toltecas que guardaban el culto de amor a la vida, se dispersaron por el Valle de México, in situ se constituyeron en lejanos parajes como Chichén-Itzá en Yucatán. Hay modificaciones en la fisonomía política, en toda la zona central y meridional de México. Luego la barbarie de los aztecas se fue abriendo brecha con los sacrificios humanos porque Huitzilopochtli<sup>30</sup>, dios de la guerra, señalaba el camino a seguir:

“Yo os iré sirviendo de guía, yo os mostraré el camino.”

Este era el ambiente despótico de las teocracias, esclavitud, hechicería, Invasiones, sometimientos y pago de tributo impuesto por el ‘Imperio Azteca’, según la historiografía de Mesoamérica, cuando llegaron los españoles el jueves santo de 1519 a Chalchiuhcuecan, que llamaron San Juan de Ulúa, en las costas de Veracruz. El 8 de noviembre de 1519 contemplaron Hernán Cortés y su gente por vez primera el corazón del México Antiguo: el valle con sus lagos y la gran ciudad de México-Tenochtitlán.

<sup>30</sup> El simbolismo de su “Huitzilopochtli”. Este que es el dios de la guerra: hijo de Coatlicue, la diosa de la Tierra. Los aztecas le ofrendaron el mayor número de víctimas, en suposición: “que cada noche luchaba en desigual batalla contra sus hermanas la luna y las estrellas, que en esta terrible contienda perdía tanta sangre, que los hombres podían verla tiñendo de rojo el cielo cuando el se ocultaba - el crepúsculo -”.

Bernal Díaz del Castillo describiría pintorescamente a estas ciudades como “aquella calzada tan derecha y por nivel cómo iba a México, nos quedamos admirados, y decíamos que parecía a las cosas de encantamiento que cuentan en el libro de Amadís<sup>31</sup>”; esto lo escribía en catedral de la compañía de Jesús, que en la Antigua Guatemala sirvió de casa al insigne soldado, contiguo al actual edificio de la cooperación española.

Elegido regidor de la ciudad de Guatemala, concurrió a las sesiones del cabildo según lo muestran las actas suscritas por él. Hay indicios para afirmar que hacia 1557 había empezado a escribir su crónica sobre la conquista de México. Revisando su obra una y otra vez, la dio al fin por concluida en 1575. Intitulada la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, incluye

<sup>31</sup> Díaz, del Castillo, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, 2 vols., Editorial Porrúa, México, 1995. T.I. p. 260.

un vívido relato de los principales acontecimientos de ella, desde su comienzo hasta la caída de Tenochtitlan y otros acontecimientos que a ella siguieron. Díaz del Castillo falleció en Guatemala en 1584.

La *Historia* se publicó por primera vez en Madrid en 1632, con carácter póstumo, gracias a la copia que pudo utilizar el fraile mercedario Alonso Remón. En Guatemala quedó otra copia que fue anotada en diversos lugares por Francisco, uno de los hijos de Díaz del Castillo. Otras ediciones han aparecido desde entonces. La que puede tenerse como crítica, dispuesta por el jesuita Carmelo Sáenz de Santa María, se publicó en 1982, coeditada por el Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

# 2

---

## UNIDAD

---

# MANUAL DE INVESTIGACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO

### Lecturas:

Grünberg, Jorge (2003). *Manual de trabajo para las Comisiones de Investigación, Interculturalidad y Equidad de Género*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Managua, Nicaragua.

URACCAN (2008). *Plan Estratégico Institucional: 2008-2012*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

Chavarría Lezama, Pedro A. (2002). *Interculturality within URACCAN University: A Critical Exploration*. URACCAN.

Cunningham, Myrna (1999) *Universidades Indígenas e Identidad Cultural*. URACCAN – una experiencia de Universidad Intercultural. In: Memoria de la Segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura, San Salvador 1999, p.56-80; San Salvador.

*La Educación Superior Intercultural* (2002) URACCAN; Bilwi. -recurso pedagógico para una educación equitativa.

Gurdián, Galio (2002). *Relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas en la Década de 1990: el Caso de Centroamérica*. Informe Fundación Ford/OXFAM. Ms; Managua

Gurdián, Galio, Jorge Grünberg y Carlos Brenes (2003). *Reconociendo la multiculturalidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas en Centro América*. Informe para el PNUD: Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá, pp.331-368; San José.



**Competencias a desarrollar:**

Los tutores de los Recintos Universitarios de URACCAN desarrollarán habilidades, destrezas, comprensión, interpretación, inducción-deducción, análisis y síntesis, a través de las siguientes competencias:

- Discutir los diversos paradigmas y concepciones de la investigación en contextos de interculturalidad, multiculturalidad y equidad de género a partir de la experiencia de URACCAN en la Costa Caribe de Nicaragua.
- Analizar los diversos paradigmas de la investigación social enfatizando en las características del paradigma y enfoques de la investigación cualitativa.
- Determinar los elementos básicos del diseño de la investigación cualitativa.
- Analizar los distintos métodos y técnicas de recolección de datos en la investigación cualitativa.
- Aplicar los distintos métodos y técnicas de análisis de datos en la investigación cualitativa.
- Orientar los procedimientos y técnicas para la elaboración de reporte final de investigación en la investigación cualitativa en contextos interculturales y multiculturales.
- Reflexionar sobre la importancia de una adecuada selección de métodos y técnicas de recolección de datos con base en el problema y diseño de investigación seleccionados.

## Manual de trabajo para las comisiones de investigación, interculturalidad y equidad de género

*Jorge Grünberg*

### 1) URACCAN

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), es una institución de educación superior que inicia sus actividades académicas de manera formal en 1995. Ha sido incorporada al Consejo Nacional de Universidades (CNU) por medio de la ley 218. Tiene cuatro recintos y 6 extensiones universitarias, a saber: en el Atlántico Norte, el Recinto de Puerto Cabezas con extensión en Waspam, el Recinto Las Minas ubicado en Siuna, con extensiones en Rosita y Bonanza. En el Atlántico Sur, el Recinto de Bluefields con extensión en Laguna de Perlas y Orinoco y el Recinto de Nueva Guinea fundada en 1997. Actualmente en URACCAN hay una matrícula de 4,250 estudiantes, de los cuales 52.7% son mujeres. (Sistema de Registro, URACCAN, 2002).

El Plan Estratégico 2001 – 2005 define esta Universidad como: “Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense”, con la misión de contribuir al fortalecimiento del proceso de Autonomía mediante la capacitación y profesionalización de recursos humanos, facilitando los conocimientos necesarios para conservar y aprovechar de forma racional y sostenida los recursos naturales en base a los sistemas de conocimiento local. Para concretar esta visión, URACCAN estableció como ejes estratégicos y transversales el principio de la Interculturalidad y el Fortalecimiento de la Autonomía Regional.

URACCAN se planteó desde su constitución disponer de una política institucional que facilite la integración del eje de interculturalidad y género en todo su quehacer, facilitando asimismo la participación de todas los pueblos indígenas y comunidades étnicas a todos los niveles de la vida universitaria. En este sentido ha desarrollado experiencias que han ayudado a articular relaciones interétnicas, basadas en el respeto a la diversidad cultural y la toma de consciencia sobre la necesidad de establecer mayor equidad y justicia en una sociedad multiétnica como la nuestra.

Con la aplicación de nuevos paradigmas educativos que promueven articular la ciencia occidental con los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, se hará posible la capacitación, formación y profesionalización de los recursos humanos; y a través del acompañamiento de procesos de autogestión comunitarias, URACCAN, estaría cumpliendo con su Misión y Visión de manera pertinente para contribuir realmente al fortalecimiento del proceso de la Autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense (Dixon y Gomez, 2001).

La educación, ha sido uno de las demandas centrales, en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. A partir de su visión holística, las propuestas de educación han abarcado desde la reforma curricular, el respeto a las formas de pedagogía endógenas, el uso de los idiomas indígenas y creoles, la formación y capacitación del personal docente hasta la

elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables.

Los aspectos centrales de sus planteamientos, sin embargo, han girado en torno a la exigencia de que “la educación, en todos los niveles, responda a la preservación, fomento y desarrollo de las culturas ancestrales de las primeras naciones y pueblos de América, y sea diseñada, implementada y ejecutada por los mismos pueblos”, teniendo el elemento de los idiomas un eje central.

El Estatuto de Autonomía o Ley N° 28 aprobado en septiembre de 1987 marcó nuevas relaciones entre el Estado nacional nicaragüense y los pueblos indígenas y afroamericanos, reconociendo sus formas de organización social propia, la institucionalidad autonómica, la propiedad de las tierras comunales, sus lenguas y manifestaciones culturales y la participación en la planificación regional. Sin embargo, como lo describe Galio Gurdíán en un ensayo reciente sobre “Relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas en la Década de 1990: el Caso de Centroamérica”,

“...Existe un esfuerzo sistemático desde los sectores más etnocéntricos de la sociedad mestiza y de las fuerzas políticas dominantes de impedir cualquier avance en el proceso autonómico y de hacer retroceder esos avances legales y formales. La valoración de la dirigencia indígena sobre sus relaciones con el Estado nicaragüense es generalmente negativa y sustentada en una posición de “real politik”. Perciben al Estado como una realidad con la que desafortunadamente hay que contar, sobre todo para resolver las demandas materiales sectoriales y están conscientes de las grandes dificultades de plantear demandas “transformativas” del aparato de Estado”.

En este contexto, URACCAN y otras organizaciones indígenas se afirman como

pilares de la articulación autonómica en contra de un Estado que sigue interesado en mantenerse como monoétnico, centralizante y excluyente. Con más razón se ve como una necesidad urgente una sólida formación académica de profesionales costeños para la defensa de la Región, para la construcción de una sociedad intercultural y para la implementación de los derechos específicos de sus habitantes.

## 2) Interculturalidad como enfoque de enseñanza e investigación

### La diversidad humana - conceptos y dinámicas de identidades múltiples

**Identificadores claves para definir la identidad de cada persona:** ¿quién soy (para mí y para las otras personas)?

- Raza.
- Lengua.
- Sexo / género.
- Religión.
- Cultura.
- Etnicidad.
- Clase social.
- Edad.

La combinación de los diferentes identificadores (elementos) define la identidad de una persona; Es opcional (dentro de ciertos límites puede ser adquirida, cambiada e hasta inventada) y permite identidades múltiples y variables según la situación.

### Raza

El *Homo Sapiens*, constituye una sola subespecie que habita toda la Tierra, con capacidad reproductiva ilimitada y con una diversidad biológica amplia (“razas”).

Esta diversidad visible en diferentes “fenotipos” (rasgos diferenciados que se ven)

se relaciona, más que con lo biológico, con el binomio biología – cultura que genera determinados rasgos genéticos (“genotipos”) que se reproducen por herencia familiar o hasta comunitaria, pero que a la vez están fuertemente influenciadas por las tradiciones, hábitos y por los contextos socio - geográficos en que se desarrollan los distintos grupos, comunidades y familias (hábitos alimenticios, prácticas laborales, clima, migraciones, sistemas de parentesco, etc.)

Esta diversidad es posible por:

- La mutación genética, un mecanismo bioquímico, que mantiene la dinámica evolutiva y existe en todas las formas bióticas. No es dirigible, no tiene lógica, sino es casual.
- El metabolismo, una dinámica para mantener suficiente energía para reproducirse.
- El comportamiento individual, porque todo lo que vive tiene un aspecto individual, no es solamente materia.

En comparación a los otros homínidos el *Homo Sapiens* se caracteriza por poseer **Cultura**, que organiza la vida colectiva e interactúa transformando su entorno:

- Un sistema de comunicación complejo – la lengua.
- Una interacción creativa con el medio ambiente que no sólo es adaptativo, sino transformador (el ser humano se adapta a su medio ambiente; pero, a la vez lo está transformando).
- Una *capacidad de crear herramientas* (cultura material) para reforzar y complementar la capacidad motora propia del ser humano.
- Sistemas de parentesco con exogamia (matrimonio fuera del propio grupo de

parientes) y tabú de incesto (prohibición universal de tener relaciones sexuales con un pariente cercano).

La **cultura** del *Homo Sapiens* explica la extraordinaria conquista del espacio terrestre en apenas 50.000 años.

- La cultura no es “representativa” sino “simbólica”: la lengua y su universo simbólico puede ser modificada y ampliada sin límites en base a una gramática transformacional generativa, con reglas abstractas y con estructuras profundas, que se pueden adaptar a cualquier nueva circunstancia.
- La cultura puede ser transmitida, aprendida y adaptada mucho más rápidamente que los rasgos hereditarios, los cuales exigen largos períodos de transmisión genética.
- La cultura es acumulativa, puede inventarse su propia historia, independientemente de sus portadores genéticos. Un individuo puede aprender varias culturas.

Como regla general, vale la observación de que la cultura es el factor determinante para la selección en el proceso evolutivo del ser humano, lo que explica que en la evolución de los homínidos se observa un aumento de la diversidad cultural y una reducción de la diversidad biológica en los últimos dos millones de años hasta dejar en los últimos 50.000 años una sola subespecie humana, llamada científicamente *Homo sapiens*, que está habitando todo el planeta.

La base biológica de las “razas” humanas actuales es la transmisión genética de rasgos. El genoma es el mapa genético de una especie. En el caso de *Homo Sapiens* muestra una variabilidad genética muy reducida entre diferentes individuos que no corresponden a tipologías morfológicas

según las combinaciones usuales de los rasgos raciales.

La construcción social de las “razas” se basa en una jerarquización arbitraria de rasgos físicos, por ejemplo, pigmentación, tipo de cabello, altura, etc. Creando estereotipos preconcebidos y clasificaciones subjetivas.

#### Resumen:

- La diversidad biológica humana (“razas”) sí existe.
- Lo que se llama razas corresponde más a una definición sociocultural que a una definición biológica: son una construcción social, de relaciones de poder (dominación) y generalmente insertadas en un sistema de clases sociales.
- El etnocentrismo es universal, el racismo como discriminación contra un pueblo del que se asume que tiene una base biológica (“son inferiores por nacimiento”), no lo es. La convivencia de diferentes pueblos generalmente genera rangos o jerarquías étnicas, que se transforman en la historia. El racismo de origen colonial europeo es un sistema de discriminación que tiene su origen documentado y su sentido económico bien definido y como tal es un fenómeno histórico particular y no universal.
- Luchar contra el “racismo” (la discriminación según características biológicas visibles – fenotipos) no significa negar las diferencias o disimularlas, sino destacarlas como condición necesaria para la diversidad humana y para el proceso evolutivo permanente de interrelación en la biósfera.

#### Lengua y lenguas

La lengua es una característica universal de todos los pueblos (etnias) en el mundo y tiene dos dimensiones diferentes:

- Es un sistema para codificar la percepción humana (lo que se ve, escucha, huele, siente, piensa). Es el marco conceptual para observar, reflexionar y tomar decisiones, es un código normativo de referencia ineludible para el raciocinio. Quiere decir, que sin usar una lengua definida no se puede comprender, ni pensar, ni reflexionar. Las connotaciones y asociaciones espontáneas inherentes a cada lengua influyen y quizás preterminan nuestro pensamiento, porque diferentes lenguas producen diferentes formas de pensar.
- Es un medio para comunicarse, que incluye a quienes hablan el mismo idioma. Es “una cinta mágica que nos vincula a todos y todas” dentro de una comunidad lingüística y nos hace “entender”. Existen actualmente 6517 lenguas en el mundo. De estas lenguas, 273 son habladas por más de 1 millón de personas cada una, mientras que 1982 son habladas por menos de 1000 hablantes cada una. Por eso se habla de un peligro de extinción masiva de lenguas y, con eso, de culturas.

La Lingüística es la ciencia que estudia la lengua y las lenguas. La Sociolingüística estudia cómo utilizan la misma lengua diferentes hablantes. La Semántica estudia el significado de las palabras.

#### Lenguas de Mesoamérica:

En Mesoamerica (entre el istmo de Tehuantepec en México hasta el Darién en Panamá) existen vestigios humanos desde hace unos 20.000 años, de poblaciones que vinieron por la vía marítima o la vía terrestre.

Al momento de la invasión española había unos 7,680.000 habitantes que hablaban 62 lenguas diferentes.

Hoy viven en la misma región 11 millones de indígenas (el 25 % de la población total),

diferenciados en 54 pueblos que hablan 44 lenguas diferentes:

Sur de México . . . . .	2,500.000 indígenas . . . . .	12 lenguas
Guatemala . . . . .	6,500.000 . . . . .	23
Belice . . . . .	50.000 . . . . .	4
El Salvador . . . . .	500.000 . . . . .	2
Honduras . . . . .	500.000 . . . . .	7
Nicaragua . . . . .	400.000 . . . . .	6
Costa Rica . . . . .	50.000 . . . . .	7
Panamá . . . . .	300.000 . . . . .	7

### Lenguas de Nicaragua:

En Nicaragua se hablan 8 lenguas:

Castellano (familia lingüística indoeuropea, rama neolatina).  
Creole (indoeuropea, rama germánica).  
Mískito (chibcha).  
Tahwaka (chibcha).  
Panamaka (chibcha).  
Ulwa (chibcha).  
Rama (chibcha).  
Garífuna (arawak).

### Sexo y género

Todas y todos tenemos un sexo porque somos genéticamente diferentes:

Mujeres: . . . . . 2 cromosomas *x*  
Hombres: . . . . . 1 cromosoma *x* y 1 *y*

El padre determina el sexo porque contribuye con un cromosoma *x* o uno *y*, la madre siempre con un *x*.

### Dimorfismo sexual:

Diferencias innatas en contrastes hormonales, fisiológicos y anatómicos son características sexuales:

Primarias: órganos genitales y reproductores.  
Secundarias: pecho, voz, pelo etc.

Las características intelectuales y afectivas de mujeres y hombres, sin embargo, son una construcción sociocultural y no son “naturales”.

### El Sexo tiene carácter biológico

El término “género” se refiere a la construcción social y cultural de la femineidad y la masculinidad y la relación entre estos dos conceptos. Las identidades y relaciones de género, no son, por consiguiente, una expresión de la naturaleza humana. Uno/a no nace como mujer u hombre, sino que tiene que aprenderlo. Es todo lo que una determinada cultura atribuye, inculca, exige a hombres y mujeres, relacionada al manejo del poder.

En todas las sociedades existe una división de trabajo según el sexo. El problema de la falta de equidad de género no es la división del trabajo por sexo como tal, sino la falta de equilibrio, de reconocimiento y valorización del trabajo de la mujer. En sociedades sin división en clases sociales el parentesco regulariza la cooperación de una manera más igualitaria y las relaciones entre los géneros son más complementarias. Cuanto más rígido el sistema clasista, tanto más asimétricas las relaciones entre hombres y mujeres. Equidad de género no significa que “todos tienen que hacer lo mismo”, sino valorización y reconocimiento de los aportes y contribuciones de cada persona, independientemente de que sea una mujer o un hombre y reconociendo la complementariedad fundamental entre los géneros, con igualdad de opciones y prestigio.

Las relaciones de poder y las desigualdades sociales son producto de una serie de indicadores adicionales al de género, como clase social, etnia, edad y condiciones geográficas. Las mujeres tienen problemas e intereses comunes, pero como miembros de distintas clases sociales grupos étnicos, etc., sus problemas e intereses son considerados elementos de conflicto porque atentan contra las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

La división sexual del trabajo representa una pesada carga para la mujer, que junto a las dolencias relacionadas con las actividades reproductivas la hacen más vulnerable a graves problemas de salud.

Con frecuencia, se aceptan y explican algunas costumbres, expresiones y comportamientos opresivos y discriminatorios, como elementos constitutivos de la “cultura”. Cabe mencionar, que las culturas no son estáticas y más bien cambian constantemente hacia la transformación de tradiciones y costumbres que han oprimido y perjudicado históricamente a mujeres, hombres, niñas y niños.

El tener una perspectiva de género es reconocer las diversas formas de subordinación y discriminación a que está sometida la mujer en comparación con el hombre y contribuir a la transformación de estas relaciones. Para poder cambiarlas, es de vital importancia definir y analizar las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres.

La perspectiva de género no significa conservar el sistema jerárquico de poder y cambiar tan sólo la posición que ocupan hombres y mujeres. Tiene que ver con la transformación de esas estructuras jerárquicas de dominación en estructuras en las que hombres y mujeres ejerzan el poder con igualdad de derechos.

*La equidad de género:* En la promoción de los derechos humanos y desarrollo democrático, la mujer debe gozar de derechos y oportunidades en igualdad de condiciones con el hombre. Participar, en sus propios términos, en todas las esferas de la sociedad: económica, política, cultural y social.

Lo anterior necesita de la promoción del diálogo entre hombres y mujeres para que éstas tengan acceso y ejerzan control sobre los recursos, desarrollen influencia en la toma de decisiones, se organicen, definan sus propios

problemas, adquieran conocimientos sobre planificación y manejo de proyectos.

Las limitaciones de tiempo que enfrentan las mujeres por su responsabilidad reproductiva, la carga laboral en el ámbito doméstico y fuera de éste, son elementos que deben ser considerados para lograr el equilibrio, sin que se merme su influencia y poder.

El proceso de igualdad y equidad de género requieren desarrollar indicadores de rendimiento por género, la recopilación y difusión de datos específicos de género. La lucha es larga y difícil: se trata de concientizar y desafiar las estructuras de poder dominantes, de una entrega conciente y duradera, con el fin de abrir perspectivas alternativas.

Hay una creciente conciencia de que la violencia de género constituye un problema enorme en todo el mundo y representa una grave violación a los derechos humanos. Este tipo de violencia es uno de los mecanismos cruciales por medio del cual el hombre subordina a los otros miembros, especialmente a la mujer, a posiciones de subordinación.

La lucha contra la desigualdad entre mujeres y hombres en todo el mundo tiene una larga historia. La Organización de las Naciones Unidas ha apoyado mediante cuatro conferencias mundiales sobre la situación de la mujer entre los años 1975 – 95. Los gobiernos nacionales incluyendo Nicaragua, han ratificado los Acuerdos internacionales; sin embargo, persiste la relación jerárquica y una relación de género basada en el poder que se expresa tanto en público como en privado.

#### **Empoderamiento:**

Empoderamiento significa mayores oportunidades de que mujeres y hombres controlen sus propias vidas. Proporciona:

- Poder para tomar decisiones.
- Poder para ser escuchados/as.
- Poder para influir en la planificación del futuro.
- Poder para negociar.
- Poder ejercer una auténtica libertad y respeto.

Es, a la vez, un nuevo concepto para superar específicamente la discriminación de las mujeres en las sociedades latinoamericanas. Generalmente se entiende el PODER como “poder sobre”, describiendo una relación de dominación. Empoderamiento, en cambio, contiene tres diferentes dimensiones:

- Poder como “fuerza-para”: resolver un problema, aprender una habilidad, lograr mejoras para la familia, para la comunidad, etc.
- Poder como “fuerza-entre” una colectividad (familia extensa, comunidad, congregación religiosa etc.): que puede lograr más que un esfuerzo a nivel individual.
- Poder como “fuerza-dentro” de una persona: espiritual, dignidad, autoestima, respeto que influye y orienta el comportamiento de una persona.

La construcción del poder por parte de un grupo discriminado (mujeres, indígenas, negros) no tiene que ser en contra de otras comunidades o grupos, sino en favor de su propia capacidad, visibilidad, participación intercultural e inter-género.

### Religión

La religión como fenómeno universal se distingue como una dimensión de lo “sagrado” que permea lo cotidiano y lo festivo, une a los vivos con los muertos, regula valores y

da sentido a la vida. El concepto se deriva de unir (re – ligar)

Frecuentemente se identifica con un determinado pueblo y es un elemento decisivo en la construcción de identidades colectivas (por ejemplo “nicas católicos” y “mískitos moravos”).

También influye en la identidad personal y ofrece opciones individuales de cambio de gran poder (carismáticos, pentecostales).

Puede ser interpretado también como una característica cultural presente en todas las sociedades humanas.

### Cultura

El término viene del latín: “cólere”, cultivar (agri-cultura). Cicerón ya habla de una “cultura animi”, de una cultura del espíritu (y no de la tierra), y significa toda práctica humana que transforma las cosas que no se encuentran originalmente en la naturaleza.

**Cultura:** es el concepto central de la Antropología y abundan definiciones clásicas, como por ejemplo la de Clyde Kluckhohn: “el modo total de la vida de un pueblo y el legado social que un individuo adquiere de su grupo”. O de Patricio Guerrero: “La construcción simbólica de la praxis social”. O de Marvin Harris: es el “estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas que incluyen los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar”.

Las principales características de la cultura son las siguientes:

- 1.) La cultura abarca todo, no solamente lo que en una tradición de la burguesía culta europea se llamaba “cultura”, como la ópera, el ballet, los conciertos, etc. y que se manifiesta en la observación. En esta

- tradición burguesa se identifica cultura con arte. Otra tradición burguesa identifica cultura con educación. También lo trivial es cultura, todas las personas tienen cultura, es parte universal de la humanidad, no existe vida social sin cultura.
- 2.) La cultura es general y específica:
    - General: como sistema de convivencia y tradición colectiva de todos los seres humanos.
    - Específica: en cuanto a culturas específicas de cada pueblo con reglas culturalmente transmitidas (no innatas!) de generación a generación.
  - 3.) La cultura se aprende, es una construcción social. Como un aprendizaje individual situacional, como un aprendizaje social situacional y como un aprendizaje cultural de símbolos, privilegio y capacidad principal de los humanos. En este sentido la cultura es un conjunto de mecanismos de control para regir el comportamiento, aprendido en un proceso que se llama “enculturación”. Una persona entra gradualmente a un sistema de significados y de símbolos para definir (“entender”) su mundo, para expresar sus sentimientos y hacer sus juicios. Este sistema ayuda a guiar el comportamiento y las percepciones a lo largo de la vida. Toda cultura puede ser comprendida y analizada por cualquier investigador aunque no pertenezca a la misma.
  - 4.) La cultura es simbólica. Un símbolo es algo verbal o no-verbal que viene a representar otra cosa, sin una conexión obvia, natural o necesaria.
  - 5.) La cultura se adapta a la naturaleza y a la vez la transforma: una relación recíproca y dinámica. Formas culturales
    - de preparar la comida, la manera de comer, de limpiarse, hacer el amor, el “toilet-training” (la manera cultural de defecar y orinar), toda la actividad de las sociedades humanas es cultural.
    - 6.) La cultura es compartida, procesual y adaptativa, sólo funciona para individuos en cuanto miembros de un grupo. A pesar de que muchos quieren ser “algo especial”, sólo podemos serlo en el seno de lo normal, en la **enculturación** que unifica a las personas al proporcionarles experiencias en común. Un conjunto característico de valores centrales integra cada cultura y la hace distinta. Pero el uso creativo de la cultura propia es un proceso que permite cambios culturales: la “cultura ideal” versus la “cultura real”, el dilema entre teoría (normativa) y práctica (pragmática).
    - 7.) La cultura es específica y un miembro de la misma entiende su conducta como “natural” según una normatividad subconsciente: modela la vida interna de los individuos (emociones, sentimientos...). No hay nada puramente natural en el comportamiento del ser humano, porque nos diferenciamos por las respuestas culturales distintivas que damos a las necesidades universales (hambre, agresión muerte, sexo, cariño...).

**Cultura y poder.** Como construcción social implica relaciones sociales determinadas que incluyen jerarquías, conflictos y el ejercicio del poder. La desigualdad en una sociedad de clases sociales o de jerarquías étnicas o de relaciones asimétricas de género se refleja también en las culturas.

Hay culturas dominantes y culturas dominadas. La cultura de una clase o de un pueblo o de un género dominante se llama “cultura dominante”, pero no es la cultura como tal que domina, sino un grupo humano que aplica su propia cultura como norma

obligatoria, lo que crea formas culturales de agresión y de resistencia, de exclusión y sumisión y hasta de simulación de identidades.

**Cultura e identidad.** Es actualmente un debate arduo porque se trata de encontrar cultura en todas partes e identidad para todo el mundo. En un proceso de globalización las crisis culturales se hacen visibles como crisis identitarias, pero cultura e identidad son conceptos diferentes, no son lo mismo. En torno a esta diferencia surgieron algunos enfoques teóricos:

- Enfoque esencialista: la identidad étnica es una esencia suprahistórica y primordial, antes del surgimiento de clases sociales y anterior a la “invención” del Estado. Es algo como una “segunda piel”, indeleble, como las raíces de un árbol. Aquello de que: “indio naciste, indio has de morir” puede generar una postura ideologizada de identidad nacional excluyente y homogenizante.
- Enfoque culturalista determina todo por la cultura, por una noción de identidad que es normativa y no puede ser alterada, como “congelada en el tiempo”. Puede generar posiciones puristas.
- Enfoque constructivista y relacional: ve a la cultura como una construcción dialéctica, de representaciones, interacciones, que da sentido al proceso de construcción simbólica del mundo social. Puede utilizar lo imaginario, “inventándose un pasado como ancla en el tiempo”.

La **identidad** surge como una construcción dialógica entre el yo y los otros, como discurso sobre la diferencia entre yo y los demás. Si me defino como diferente, entonces significa que acepto una dialéctica comparativa entre pertenecer y no pertenecer, entre lo “propio” y lo “ajeno”. Esta construcción discursiva permite opciones

individuales, pero no permite apuestas múltiples. La identidad étnica, por ejemplo, es una sola, no se puede ser “multiétnico/a”, pero sí se puede ser “multicultural”. Porque la cultura corresponde a una realidad objetiva, descriptible y mensurable; la identidad étnica es una construcción discursiva (“dice algo sobre algo”, “yo soy esto y aquello”), que sólo se puede construir a partir de una cultura determinada.

La construcción de una identidad es un acto de selección de elementos referenciales o de rasgos definidos (raza, lengua, religión) que permiten decir “yo soy y nosotros somos”. En este proceso influyen la socialización en la familia, la estructura de parentesco, la escuela, el contexto político, económico, religioso etc.

La identidad, en suma, es:

- Distintiva o diferencial.
- Relativamente duradera (fenómeno de larga duración).
- Requiere de un reconocimiento social.
- Es una representación simbólica y construcción dialéctica.
- Da sentido de pertenencia a un grupo que comparte una cultura.
- Es una construcción discursiva y cambiante.
- Es una opción que en última instancia es personal y voluntaria y no puede ser múltiple.

### **Etnicidad**

Viene del griego ethnós = pueblo. Los miembros de una etnia (grupo étnico) comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres y normas y se definen a sí mismos como diferentes y especiales debido a características culturales.

**Miembros de una etnia (pueblo)**

- Se adscriben a sí mismos una identidad colectiva y son considerados por otros (vecinos) como tales, quiere decir que juntan una auto-adscripción con una identificación desde afuera, lo que significa también el establecimiento de una frontera reconocida (a veces solamente imaginaria).
- Se basan en familias/parentesco con status hereditario. Cada pueblo organiza el parentesco según reglas bien definidas y con eso trata de dar seguimiento a sí mismos.
- Comparten un conjunto de elementos objetivos (como lengua, historia etc, lo “étnic”) y a la vez una visión conjunta desde adentro (lo “emic”, sistema de valores, cosmovisión, estructura simbólica, etc.).
- Se encuentran actuando entre un futuro proyectado y una tradición postulada (a veces inventada).

Según Anthony D. Smith (1986) una **comunidad étnica** tiene seis atributos básicos:

- Un nombre propio colectivo.
- Un mito de origen común.
- Memorias históricas compartidas.
- Uno o más elementos diferenciadores de cultura común (por ejemplo, lengua).
- Una asociación con una patria o territorio específico.
- Un sentido de solidaridad para sectores significativos de la población.

No existen criterios predeterminados para definir etnicidad, existen procesos de **etnogénesis**, fusión y etnocidio que apoyan

la tesis de F.Barth, que postula no un enfoque analítico para definir una etnia como tal, sino el estudio de las relaciones interétnicas para entender su dinámica y a través de la misma, definir la etnia “*lo que importa no son las fronteras desde adentro sino desde afuera*”.

**Globalización y el diálogo intercultural**

El reconocimiento formal o de hecho de la identidad multicultural de prácticamente todos los países de la región, ha sido celebrado como un gran triunfo por los pueblos indígenas, comunidades étnicas y representantes de la élite pensante. Sin embargo, y con algunas excepciones notables, este reconocimiento ha quedado sin efecto concreto para la población meta y tampoco ha servido para repensar el futuro de América Latina, más allá de algunos beneficios para el turismo y para la diversificación de la producción cultural regional.

Continúa la sospecha permanente de los representantes del Estado postcolonial, de que la articulación de la diversidad de los ciudadanos sería una “negación de la unidad nacional” (¿cuál unidad?) y un “atentado contra la soberanía” (¿cuál soberanía?). Pero la construcción de una sociedad pluricultural e incluyente pasa por el fortalecimiento de las diferentes identidades de sus miembros colectivos.

“Dentro de un Estado multicultural no puede darse por supuesto el acuerdo entre fines y valores colectivos últimos entre personas de culturas diferentes; por lo tanto, el presupuesto de cualquier acuerdo es el reconocimiento de esa diferencia. Así, en esos casos, los derechos humanos incluyen una referencia al derecho de las comunidades culturales a las que pertenecen los individuos. Entre los derechos que garantizan al individuo la capacidad de elección de vida, es necesario considerar derechos

que aseguren a las diferentes comunidades culturales la autonomía que hace posible la elección de vida de los individuos. En síntesis, el derecho de los pueblos no puede verse como contradictorio ni opuesto a los derechos individuales, sino como condición para el ejercicio de esos derechos” (Villoro 1999:93-94).

La **interculturalidad** va más allá de la mera constatación de un hecho, quiere decir de la existencia de diferentes culturas y busca un intercambio y una reciprocidad voluntaria y creativa en una relación mutua, basándose en el interés de conocer al “otro” vecino y de establecer alianzas solidarias de caso en caso. Comienza con curiosidad, abre canales de comunicación y desencadena en acción. Es eminentemente político, porque reconociendo al otro como legítimo en la convivencia, abre un espacio enorme de convocatoria y acción común (Cunningham 1999).

La crisis del Estado-Nación por la globalización de la economía, de las comunicaciones y de las decisiones políticas es el tema de una reflexión necesaria para poder situar la **multiculturalidad** en su contexto histórico actual. Según Balibar (2001) la realidad del poder mundial escapa en gran medida a los Estados. La globalización implica la emergencia de nuevos poderes que trascienden las estructuras estatales “*un poder sin fronteras, sin contrato social, sin leyes ni sanciones*”.

Un aspecto asombroso de la globalización son las corrientes financieras que definen riqueza y pobreza de las mayorías de los habitantes del planeta. Según una declaración de James Wolfensohn, director del Banco Mundial, en septiembre de 2003 en una reunión en Dubai, los “países ricos” gastan anualmente 600.000 millones de \$ en defensa (guerra), 300.000 millones en sub-

sidios agrícolas y apenas 56.000 millones en ayuda pública al desarrollo internacional.

Tres acontecimientos generan en los últimos 15 años un cambio radical al curso anterior de la vida social en forma irreversible:

- 1.) Empresas multinacionales, con una capacidad financiera superior a la de casi todos los estados, dominan el sistema de intercambio de capitales en “tiempo real” lo que provoca fluctuaciones enormes en el mercado de finanzas que se transforma en “un casino” de apuestas y ganancias momentáneas.
- 2.) El desmoronamiento del sistema soviético (1998), termina con la división del mundo en campos antagónicos, tanto políticos como económicos. Se “integra” a los países socialistas al mundo capitalista y se termina la competencia entre sistemas sociales radicalmente diferentes, que buscaban conquistar una hegemonía ideológica y territorial en sus áreas de influencia. Queda la demarcación mundial norte/sur subordinada al intento norteamericano de convertirse en un imperio de dominación mundial bajo el signo de la “teología del mercado libre”.
- 3.) La transformación de la tierra en un solo sistema ambiental y comunicativo de dependencias mutuas altera la vida de la especie humana:
  - Sistema de comunicación electrónica.
  - Problemas ecológicos de calentamiento global, desertificación, escasez de agua, destrucción de los bosques etc.
  - Transformación de la biósfera por crecimiento demográfico, SIDA etc.

Estos acontecimientos en escala global exigen una nueva concepción del Estado, la

re-creación de la política hacia una ciudadanía mundial (con derechos y deberes globales), el reconocimiento y fortalecimiento de la pluralidad cultural y el diálogo intercultural afirmativo y permanente.

La **Interculturalidad** como respuesta a la globalización corresponde a la Diversidad Cultural como factor indispensable para mantener la **Biodiversidad**.

La relación mutua entre biodiversidad y diversidad cultural, la acumulación de conocimientos y prácticas tradicionales adaptadas a las realidades locales y las diversas formas de organización y cooperación reafirman la necesidad de un apoyo institucional firme a los pueblos indígenas en la generación de sus conceptos de desarrollo, al uso culturalmente adecuado y económicamente sostenible de los recursos naturales y a la sistematización y tradición de sus conocimientos y prácticas sociales y culturales para la defensa de la biodiversidad.

Es precisamente la diversidad cultural la que ha permitido al ser humano poblar el planeta: hacer un uso intensivo y frecuentemente sustentable, de los recursos naturales correspondientes a su biodiversidad.

En la medida que un análisis sistémico nos permita entender mejor las relaciones de reciprocidad y dependencia mutuas entre los diferentes actores de la biósfera, muchas de las reglas culturalmente definidas y transmitidas por los diferentes pueblos adquieren un sentido antes oculto y nos revelan una sistematización de conocimientos y experiencias acumuladas durante largos períodos anteriores a la economía del mercado mundial y a la destrucción masiva del medio ambiente que pone en peligro no solamente la existencia de los pueblos indígenas, sino a la especie humana como tal.

Desde esta perspectiva lo cultural ya no es un obstáculo a la implementación de las supuestas “estrategias globales del desarrollo”, sino parte constitutiva de la identidad humana y base para la búsqueda de convergencias para construir una convivencia pacífica, una cultura de paz entre vecinos.

Según Martin Hopenhayn (2002) la **globalización** presenta dos tendencias contradictorias:

- por una lado borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas, pero
- por el otro lado es la diferenciación sociocultural que cobra más visibilidad y voz dentro de las mismas sociedades nacionales.

El Estado nacional pierde su carácter de unidad político-cultural, dando lugar a “mediaciones múltiples en el tejido social”. Diversificación y fragmentación aparecen como dos caras de la misma moneda. Este proceso avanza por:

- Una descentralización político-cultural (autonomías) con pluralidad de campos de acción, espacios, conflictos, territorios e interlocutores.
- El “boom” de la diferencia y promoción de la fragmentación, especialmente para revertir los estigmas que pesan sobre ciertos grupos humanos (p.ej. homosexuales, mujeres, indígenas, etc.), ampliando niveles de tolerancia y aumentando la visibilidad política del campo de la afirmación cultural y de los derechos a la diferencia.
- El paso de la “lógica de representación” a la “lógica de redes”, donde las demandas dependen menos del sistema político y más de los actos comunicativos (publicaciones, radio, Internet, páginas web, etc.).

Se está construyendo el derecho a la diversidad sin perder el derecho a la igualdad.

Históricamente las sociedades latinoamericanas se sustentan en la “*dialéctica de la negación del otro*” (*indio, negro, mestizo, sambo, campesino, mujer, marginal urbano, homosexual...*) que se generó en la relación entre metrópoli y periferia colonial. La diferencia entre unos y otros se constituye en el eje del poder, el disciplinamiento y la expropiación (Hopenhayn 2002). Son estados de tradición autoritaria, monoétnica, machista y de exclusión; quien amenaza la “*identidad nacional*” de tradición española es traidor y corroe la nación.

Las culturas indígenas sometidas al eje dominante de la cultura blanca-europea sufren de la negación categórica del otro: son salvajes, haraganes, indolentes, negligentes, brutos, supersticiosos, etc. como rostro más visible de la **exclusión social**, lo que conduce a la invisibilización de la diferencia.

El mestizaje se presenta como una realidad y un discurso: le llaman “*encuentro de culturas*” a una forma de asimilación forzada (“*ladinización*”), una subordinación y renuncia como forma de encuentro y como estrategia dominante de absorción de los dominados, convirtiendo el país en una “*patria del mestizo*”, una mitificación para enmascarar una historia de expropiación y exterminio.

Hopenhayn propone un **multiculturalismo proactivo**, basado en tolerancia, curiosidad y solidaridad social, asumiendo deudas históricas en contextos postmodernos, vinculando la diferencia con la igualdad de oportunidades. Multiculturalismo proactivo es **una** fuerza histórica positiva capaz de enriquecer el imaginario pluralista – democrático, avanzar hacia mayor igualdad de oportunidades y al mismo tiempo hacia mayor espacio para la afirmación de la diferencia.

### Multiculturalismo

El eminente sociólogo anglo-hindú, Bhiku Parekh, se refiere al multiculturalismo como

una tendencia a nivel mundial de la siguiente manera (2002):

Se puede constatar tres pilares de entendimiento de cultura relevantes para el multiculturalismo:

- Los humanos vivimos envueltos y anclados en una cultura determinada, crecimos y nos organizamos en un mundo que está estructurado culturalmente y que nos da sentido e identidad dentro de un sistema cultural.
- Las diferentes culturas representan diferentes formas y visiones de lo que es “una buena vida”, vivir bien. Pero como ninguna cultura abarca la totalidad de la existencia humana, uno necesita otras culturas para conocerse y apreciarse mejor, en fin, para aumentar su calidad de vida. Cada cultura merece respeto, aunque ninguna sea completa ni perfecta.
- En cada cultura existen diferentes tradiciones y puntos de vista, es internamente plural. Eso no niega coherencia e identidad, pero significa que, en sus orígenes, cada cultura es por lo menos parcialmente multicultural y se define en su interacción con otras culturas.

Una perspectiva multicultural tiene que basarse en estos tres entendimientos complementarios que permiten una convivencia multicultural creativa, que busca y refuerza el diálogo intercultural. Eso también incluye el respeto hacia culturas que no quieren el diálogo con los representantes de una cultura dominante, dándoles apoyo moral y creando condiciones para su autodesarrollo y bienestar en términos propios.

### 3) Equidad de género

**Conceptos de participación de mujeres y hombres:** la ruptura de la sociedad monoétnica, autoritaria y machista.

*Participación* actualmente significa todo y nada; este concepto se ha transformado en una fórmula vacía para cualquier tipo de procesos sociales. Diferenciamos entre una participación “formal”, como requerimiento en las elecciones etc., de una participación real y asumida, que se basa en la igualdad entre diferentes.

El tema de la participación en América Latina se ha concentrado en los muchos intentos de construir una democracia participativa, basada en la equivalencia humana, especialmente entre mujeres y hombres. Otro foco ha sido la participación de los pueblos indígenas, un derecho negado a los “vencidos” desde la conquista e invasión europea.

Según Teresita de Barbieri (1992):

- La subordinación de la mujer en la mayoría de las sociedades latinoamericanas es producto de determinadas formas de organización y funcionamiento de las sociedades y los valores culturales. Por lo tanto hay que estudiar las sociedades y culturas concretas.
- No se avanza sólo estudiando a las mujeres, sino analizando todos los niveles, ámbitos y tiempos de las relaciones mujer-hombre, mujer-mujer y hombre-hombre, que incluyen siempre relaciones de poder.

Como ejemplo de una experiencia de participación que logró modificar las relaciones de poder arriba mencionadas nos sirve un estudio realizado en el sur del municipio de Rama, RAAS (Escobar/Grünberg/Montalvan 2001):

“El tejido social en la sociedad campesina de los mestizos de origen chontaleño se basa en patrilinajes con fuertes líderes que mantienen un mando decidido en sus familias y ejercen un poder patriarcal que

es respetado y a la vez temido. Este poder es múltiple, porque acumula cargos tanto políticos (“caciques”, presidentes del comité comarcal, etc.) como sociales (“padrino”) o religiosos (“pastor” o “delegado de la palabra”), se centra en “hombres fuertes” y su parentesco, buscando como distribuir beneficios para su clientela”.

En este contexto, el ejercicio democrático del poder y la participación ciudadana con equidad de género parecen ser una visión lejana y difícil de realizar.

Sin embargo, existen varios factores que favorecen un cambio del tipo de liderazgo e indicios fuertes de haber encontrado una metodología adecuada para convertirse en catalizador para este proceso (IPADE):

- La politización a partir de la revolución sandinista y durante el conflicto armado subsiguiente ha creado una nueva conciencia del poder político de los campesinos y de la importancia de una participación de las mujeres en el espacio público recién conquistado.
- Las prácticas religiosas, tanto en la Iglesia católica como en las denominaciones evangélicas, ocupan funciones claves en las comunidades rurales, difundiendo un concepto de ser “hermanos/as en Cristo”, lo que extiende las relaciones de parentesco a un grupo de vecinos de la comarca más allá del linaje tradicional.
- La importancia creciente del poder local del municipio para la agenda de desarrollo regional abre posibilidades de una incidencia propositiva de parte de los campesinos y de las campesinas de las comarcas, como primera experiencia de participación política como ciudadanos y no solamente como “partidarios” de un líder local.

- La metodología de planificación participativa introducida y ampliada por el equipo de IPADE creó un hábito de elaborar y priorizar perfiles para “proyectos” concretos y viables que difieren mucho de la letanía de demandas que tradicionalmente se ha usado para presionar a los “caciques” de distribuir algunas prebendas personales.

Siendo el **género** uno de los principios fundamentales para la organización social en las sociedades agrarias, el proyecto ha tenido desde su formulación un enfoque cauteloso de cambiar las relaciones extremadamente asimétricas entre hombres y mujeres en la sociedad campesina local. Usando expresiones características del lenguaje popular regional, las relaciones entre hombre y mujer se caracterizan por los siguientes valores:

*“El hombre es la cabeza del hogar”, pero “la mujer es para la casa y la casa para la mujer”. No solamente es el hombre el jefe de la familia, sino “se manda solo, no tiene que rendir cuenta a nadie”. Esta visión autoritaria varonil impregna también las relaciones de producción y consumo: las actividades agrícolas y ganaderas, la montaña y el espacio público pertenecen a “él” y hasta la educación de los hijos varones es su tarea, una vez que dejan de ser “niños”.*

A la mujer queda la casa en sus aspectos más íntimos, la procreación, identificada como la esencia de “ser mujer”, y una relación difusa hacia lo espiritual, al mundo de la Virgen, de algunos santos y de los ángeles. En el caso concreto, la mujer ni siquiera puede disponer libremente de los productos de su patio y de los resultados de su cría de animales, porque cualquier tipo de poder económico está sujeto a un “permiso” previo de su marido. Quizás sea recoger leña la única actividad diaria en la cual participan hombre y mujer en partes iguales, algo como el encuentro entre el mundo externo varonil

con el mundo casero femenino. Esta situación conlleva a un patrón de comportamiento, en la cual la mujer se considera “tímida” y “obediente” por necesidad, ya que es “más engañada” y “en cualquier momento puede caer en el pecado”. El hombre lo sabe y la “cuida y castiga”, a la vez él “no es nada si no tiene mujer”. Porque ella “tiene que saber todas las cosas, entonces sí, es buena”.

Todo lo que se produce en una finca puede ser vendido por el hombre, porque a veces “necesita de dinero”, aunque sea para la “parranda y el guaro”, mientras que de las mujeres se dice que “no tienen en qué gastar”, por eso “no necesitan nada”. Cuando el hombre ha tomado o está celoso, el maltrato físico de la mujer (o de los hijos) es considerado normal, según el principio de que “ella ya sabrá por qué”, una forma de castigo preventivo para “mantener el respeto”.

La virtud de la mujer es procrear hijos y “darse a respetar”, demostrando de esta manera su valor como mujer y honrando a su marido. Si falla, es su propia culpa y muchas veces no puede ni contar con el apoyo de sus propios familiares, porque “entre marido y mujer, nadie se debe meter”.

La transformación de este sistema cargado de asimetrías, exclusión y violencia doméstica se está desarrollando actualmente por:

- Cambios en el poder económico de las mujeres a través del proyecto, acompañado por una mayor capacidad de “negociar” con el marido una participación en el espacio público de reuniones y capacitaciones.
- Influencia de las iglesias locales que han creado un espacio cada vez más abierto a la participación de las mujeres en cargos importantes y de prestigio social.
- Apertura de nuevas perspectivas de educación y profesionalización para las

jóvenes, principalmente como maestras, enfermeras auxiliares, promotoras de salud etc. y en el contexto de las iglesias, creando a la vez alternativas al matrimonio tradicionalmente establecido antes de haber cumplido los 18 años.

Observamos actualmente un cambio palpable en las relaciones de género, con una amplia gama de liderazgo de ambos sexos y una participación progresiva de las mujeres en la articulación de propuestas y en la toma de decisiones a nivel comunitario y familiar, abriendo paso a un tipo de comportamiento menos “tímido” y más consciente de su capacidad tanto humana como económica.

### Mujeres y Desarrollo Humano

Siguiendo a Dolores Figueroa (2003), existe, por fin, una reacción al desarrollismo clásico y a la visión negativa hacia las mujeres como “obstáculo para el desarrollo”: La vieja concepción tenía a las mujeres pobres como víctimas sin capacidad de acción, sin voluntad de decisión. Su condición de sumisión las hacía incapaces de tener una voz por ellas mismas. Identificadas como el sector más empobrecido dentro de los pobres. Dentro de la escala social de desarrollo, las mujeres salían situadas como lo más atrasado de las sociedades atrasadas del tercer mundo. Situadas al final de la cadena de la modernidad: pobres, rurales, monolingües, aisladas, dominadas por sus esposos, dominadas por su cultura tradicional, incapaces de tomar decisiones por sí mismas. Las mujeres pobres representan en la visión modernizadora del desarrollo los sectores más atrasados dentro de los atrasados del mundo. El más vulnerable objeto de las políticas de desarrollo. Con respecto al medio ambiente, las visiones viejas del desarrollo tenían a las mujeres como irrelevantes para las acciones y temas de conservación de la biodiversidad. Ignorantes sobre las leyes de la naturaleza e inclusive hasta dañinas con el medio ambiente por la

cuestión de las altas tasas de fertilidad y la presión sobre los recursos naturales.

En respuesta a las ideas conservacionistas mencionadas anteriormente, desde los años setentas han surgido varios contra-paradigmas que desde el feminismo y movimiento de mujeres del tercer mundo se han pensado para poder criticar las políticas de desarrollo. La principal crítica al viejo modelo de desarrollo que se ha impuesto en el tercer mundo está basado en ideas occidentales sobre la modernidad y el control de la naturaleza. En este modelo hay toda una serie de procesos:

- La destrucción del medio ambiente es causada por la ciencia moderna, por la avaricia del capitalismo, por la modernización y la manipulación de las fuerzas naturales por la ciencia moderna.
- La degradación del medio ambiente se debe también a una marginación de las mujeres de las ciencias del hombre.
- La degradación del medio ambiente afecta de manera severa a las mujeres y sus hijos (recolección de agua, madera).
- La crisis ambiental que vive el mundo es debido a la forma en como opera el capitalismo. La ciencia y la modernización esta basada en principios de dominio y control.
- En el pensamiento del desarrollo hay una fuerte jerarquización de valores y procesos teniéndose como mas importantes las formas de producción modernas sobre las tradicionales.
- La manipulación y opresión de la naturaleza opera de manera similar que la opresión a la mujer, porque es producto de la ciencia y avaricia del hombre.

- La mujer comparte con la naturaleza cualidades como son el dar vida, proveer, y criar. La “madre naturaleza”. Las mujeres y la naturaleza tienen una relación que tiene base en la biología y la espiritualidad. La mujer, según el ecofeminismo se basa en principios de igualdad, diversidad y interconexión, en vez de dominio y explotación. Esta perspectiva fue sobre todo inspirada en luchadoras sociales de la India y África (Vandana Shiva y Wangari Maathai) que encabezaron durante los años ochenta importantes movimientos de mujeres por la conservación y manejo de bosques y agricultura tradicional.
- La mujer está más cerca de la naturaleza que el hombre y de ahí que sea el perfecto agente de conservación de los recursos. Las mujeres poseen un principio femenino para relacionarse con la naturaleza, que es básicamente el principio de la vida que se refleja en formas de uso de los recursos tradicional y no agresivo con la naturaleza.
- Las mujeres están al frente de la lucha por la conservación de los recursos, porque es la naturaleza/madre que procura los recursos para subsistir.
- El objetivo es parar la sobreexplotación de la naturaleza y la marginación de las mujeres.
- Mujeres son las sabias de la naturaleza, la valoración del conocimiento de las mujeres indígenas y ancianas. Fuente de soluciones para los problemas medioambientales.
- Las mujeres rurales tienen un amplio conocimiento de la naturaleza por su rol en la reproducción doméstica. Saber muy sofisticado sobre diversidad biológica, tipos de semillas, tipos de plantas, tipos de peces, curas con hierbas, etc. Este conocimiento se ha vuelto como

una revelación, una fuente de información para el desarrollo que antes se había subestimado. El conocimiento de las mujeres no está viciado de influencias externas. Es más tradicional, más auténtico por la marginalidad en las que las mujeres viven. Este conocimiento está orientado a la subsistencia y no a la comercialización, para fines comunitarios y es transmitido oralmente.

- Mapeo del conocimiento tradicional sobre los recursos naturales, de ahí que se puedan rescatar métodos que aseguren la sustentabilidad de los recursos naturales. Sustentabilidad está basada en formas de explotación no capitalistas y alternativas.
- Peligros de esta perspectiva: que responsabiliza en las mujeres la sola conservación de los recursos, sin quizás involucrar a otros actores locales o sin considerar si las mujeres en realidad tienen los medios para lograr esos grandes retos. Asumir que el conocimiento de las mujeres, ancianos o quien sea es eterno, sin sujeto de cambios, prístino.

#### **Variables e indicadores de género e interculturalidad**

**Indicadores** son herramientas para medir cambios, o la ausencia de los mismos, en el flujo del tiempo. Estos indicadores se construyen según el proceso que se quiere medir, no se aplican mecánicamente. Visibilizan y marcan un proceso, son “marcapasos” para las “brechas de género” y para la interculturalidad. Los indicadores deben hacerse en términos de conocer si contribuyen o no a la igualdad y equidad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, deben construirse en función de los accesos logrados, aumento de oportunidades, capacitaciones, ingresos, barreras que dificultan la participación de las mujeres, promoción y aumento de oportunidades de organización de las mujeres,

control de recursos y tecnología, ampliación de derechos democráticos, educación, mejoras en la salud. Es importante la elaboración de una información sistemática sobre la satisfacción de las necesidades prácticas y estratégicas de mujeres y hombres en sus relaciones comunitarias.

Se basan en las siguientes premisas:

- a.) Una visión participativa y cultural de la construcción del conocimiento.
- b.) Una visión de proceso (no estática).
- c.) En el trasfondo de relaciones de género y de relaciones interétnicas se encuentran relaciones de poder frecuentemente asimétricas.
- d.) Los Indicadores deben cubrir también aspectos cualitativos y no sólo lo cuantificable.
- e.) Los Indicadores pueden ser substitutos (simbólicos) para realidades y fenómenos que no se pueden medir, ver, observar, por ejemplo: pobreza.

Un buen indicador permite:

- Medir, ponderar, dar un peso subjetivo específico a un fenómeno.
- Captar un aspecto bien definido de la realidad.
- Expresar algo que es realmente importante.
- Ser compatible en tiempo y espacio.
- Ser entendido inmediatamente y ser sencillo.

**Indicadores cuantitativos:** Medición directa, enfoque de conteo.

**Indicadores cualitativos:** Medición por medio de señales (indicios), hacer visible lo que no se ve, enfoque de cuento.

**Método del cuento:** Recolectar cuentos o relatos sobre los cambios que se han producido en la vida de las persons beneficiarias y relacionarlos con sus propias percepciones valorativas, incluyendo el impacto general final de una acción de un proceso.

Los Indicadores no dan una relación directa entre causa y efecto, no distinguen los factores externos de los internos, son una herramienta, no análisis.

Las **variables** son categorías para conjuntos (paquetes) de indicadores que nos ilustran y explican temas y momentos específicos del proceso:

- *Variables de contexto*, que califican los demás indicadores: p. ej. Pertenencia étnica, región, urbano/rural, clases sociales, calidad de vida, pobreza, etc.
- Variables de proceso, por ej. Escolaridad, participación en cursos, política, experiencias de vida claves (migración, cárcel, ejército, becas).
- Variables de producto (resultados), p. ej. Trabajo, RRNN, educación, salud, religión, grupos específicos, etc.

#### 4) investigación en un contexto multicultural

**Investigación y tipos de estudios ¿Cuál es la metodología adecuada?**

¿Cuál es la metodología adecuada para investigar fenómenos socioculturales?

Siguiendo a M. Bracker (2002), los **métodos cuantitativos**, y el paradigma positivista y deductivo, son criticados por no abarcar la realidad sociocultural compleja, porque tratan de reducir relaciones sociales a grados de la interrelación, sin buscar la explicación del por qué y del para qué de dichas relaciones. Tampoco tiene interés por la

estructura interna (“la visión subjetiva, desde adentro”) de los fenómenos observados.

El resultado de la investigación se debe presentar en forma de datos estandarizados (= cuantificables) y no se permite un chequeo de “plausibilidad”, confrontando los datos con el “sentido común” culturalmente definido.

La principal crítica: “No quieren meterse en el ambiente, temen contactos cercanos con gente para no contaminar los datos, reclutan entrevistadores para llenar las boletas” etc.). Por eso, muchas veces, los resultados son evidentes e irrelevantes, en fin, carecen de sentido.

Las preguntas formuladas previamente y fuera del contexto contienen prejuicios conceptuales, los “supuestos”, “sobrentendidos” y toman la situación momentánea como la única situación que existe, sin ver la dinámica histórica (“diacronía”). Por eso sus resultados estabilizan el “status quo”, conservan condiciones de dominio y poder existentes sin considerar el potencial de cambio: congela opciones de una manera ingenua y presentada como “científica” y “neutral”! Ojo: “Lo que es, nunca abarca todo lo que (uno) puede ser”.

Resumen: En las Ciencias Sociales es el ser humano el que vive, actúa y transforma un contexto sociocultural, es un sujeto histórico, y por eso se necesitan métodos diferentes.

### Objetividad y subjetividad

Siguiendo el argumento de Maren Bracker (2002), la **objetividad** es una categoría básica de la ciencia, un ideal que en el sentido estricto del término no es alcanzable. En las Ciencias Sociales se habla de un resultado objetivo, cuando está dada una validez que diferentes investigadores logran en circunstancias

idénticas y con los mismos resultados (validez intersubjetiva). Pero nunca se alcanza una verdad absoluta (teología). Una verdad supone una sola respuesta correcta, en un contacto cultural determinado.

Métodos cualitativos admiten perspectivas múltiples y también verdades múltiples. La verdad es el fin, no el resultado. Y la objetividad se refiere al proceso para lograr este fin.

Objetividad no es idéntica a neutralidad (como los postulados de algunos científicos que utilizan únicamente métodos cuantitativos), ningún método es completamente neutral.

Criterios de calidad para una investigación social cualitativa:

- Objetividad = coherencia y transparencia.
- Validez = fidelidad, franqueza y concordancia de objetivos y métodos.

Se logra coherencia y transparencia interna cuando los datos, los métodos y las interpretaciones de los datos son consistentes.

Se logra coherencia y transparencia externa si el resultado coincide con el saber ya existente sobre el objeto de la investigación, explicando las diferencias y tomando en cuenta otras investigaciones y otros conocimientos.

La objetividad es emergente en una dialéctica entre lo “subjetivo” y el “objetivo”, seleccionando interpretaciones plausibles en un contexto cultural explícito. La transparencia es más importante que la objetividad.

La credibilidad (plausibilidad) tiene la misma importancia que la consistencia y resulta de un análisis comparativo permanente

y de la integración sistemática de los resultados. Para alcanzarlo se deben levantar dudas en cada etapa de investigación.

Características de la **Investigación Social Participativa y Cualitativa**. Según varios autores las principales características distintivas son las siguientes:

- 1.) **Franqueza:** no imponer su propia perspectiva al investigado, sino establecer un “diálogo de los saberes”, abierto para todos los datos que son relevantes para “la gente”. Abrirse como persona frente al investigado ( y contestar sus preguntas!). No cerrar la investigación con hipótesis elaboradas antes de entrar a la recolección de los datos.
- 2.) **Flexibilidad:** desarrollar el proceso de investigación en relación a la vida social, agregar nuevos temas observados, nuevos focos de atención, encontrando y eliminando supuestos inherentes equivocados. Usar una óptica amplia al comienzo, enfocando cada vez más (zooming-in). Aplicar diferentes técnicas / métodos en el transcurso de la investigación, tomar en cuenta resultados intermedios de lo que se define como un “proceso de investigación”.
- 3.) **Comunicación permanente:** en la lengua de referencia cotidiana, familiar, incluyendo la comunicación no verbal (gestos, mímica, simbólica etc.). La comunicación intercultural (siempre difícil de aprender) no es un “estorbo” para la investigación, sino un elemento constitutivo e inherente a la investigación participativa! La búsqueda de la “verdad” es un regateo permanente entre investigador/a e investigado/a para entender y definir “su realidad” respectiva. Hay “verdades” diferentes en el diálogo intercultural, porque cada cultura trata de ser coherente con su universo.
- 4.) **Proceso:** El objetivo no es el “status quo” sino la comprensión (y documentación) del proceso de construir la realidad, su reconstrucción reflexiva y analítica y su explicación (“su sentido”). Todos los actores influyen en la construcción de la realidad, no solamente los que nos interesan o los que nos convienen....
- 5.) **Reflexión:** “Un hecho como tal no dice nada”, por eso se tiene que investigar el porqué y el para qué, constituyendo un significado, que a su vez influye las futuras acciones. La constitución del significado y la comprensión del significado forman un “círculo hermenéutico”, influyéndose en forma circular. No se puede entender el total sin haber entendido las partes, pero a la vez la comprensión de las partes está guiado por el entendimiento del total. La investigación social participativa y cualitativa es recurrente (circular) y exige una predisposición abierta y reflexiva para situaciones no esperadas, también entre investigador e investigado.
- 6.) **Explicación:** es un deber explicar los pasos de la investigación para facilitar la comprensión del proceso, tanto a los/as investigados/as como a los/las colegas de la “comunidad científica”.

En suma, se debe considerar siempre que la investigación es la base empírica para el análisis, pero no en un sentido mecánico unidireccional, sino en un sentido de una espiral, porque la relación entre investigador e investigados es una relación intersubjetiva y dialéctica en la cual las posiciones cambian: uno es sujeto y objeto al mismo tiempo. Otro requisito necesario es la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, que choca a veces con la necesidad de una “distancia crítica” para fines analíticos, para evitar una sobreactuación del *investigador*. La condición más importante para una investigación participativa o “investigación - acción” es

una comunicación directa y fluida, es decir el dominio de la lengua de referencia.

OJO: el tema y el interés personal de cada quien influye en la selección de la metodología, porque va a servir como base empírica para el análisis y para la sistematización de los datos que permitirán verificar o falsificar una hipótesis.

### **Pedagogía de la investigación en un contexto multicultural**

**Pedagogía:** Una ciencia social de la práctica del aprendizaje humano.

**Educación:** Procesos sociales que facilitan el aprendizaje en las comunidades humanas. Es un fenómeno universal, que forma parte del modo de ser humano. Nadie vive sin proceso educativo permanente, sin aprender o sin enseñar. Las dimensiones de la “educación” son:

- **Socialización:** Preparación para la participación social.
- **Enculturación:** Adquisición de los modelos culturales específicos de cada pueblo.
- **Formación:** Procesos de educación formal. La formación universitaria, por ejemplo, no es una meta en sí sino un proceso.

¿Por qué la especie humana (*Homo sapiens*) necesita una “educación”?

- 1.) Una prolongada dependencia del niño de la madre (y a veces del padre) exige un proceso gradual de participación en la vida social de los adultos (“coming of age”).
- 2.) La conducta adaptativa desarrolla una gran flexibilidad, con códigos de comportamiento que varían según las culturas y el hábitat de cada población humana (adaptación socioambiental).
- 3.) Los humanos tenemos una gran capacidad de aprendizaje de códigos diferentes específicos de cada cultura (p. ej. Lenguas), lo que nos exige un aprendizaje múltiple según situaciones diversas.

En cambio, la **Instrucción** (“escuela”) es una forma institucional especializada para la “educación formal” y no es universal sino un fenómeno muy reciente (de los siglos 19 y 20). Generalmente está relacionada con la cultura dominante del Estado Nacional (o del poder colonial extranjero) y se ha convertido en una instrucción obligatoria generalizada impregnada de valores militares: “crear patria”, militarización de contenidos y formas de la educación escolar (uniformes, saludo a la bandera, bandas de guerra, marchas, etc.).

Para P. Bourdieu existe un “habitus” pedagógico que incluye los procedimientos implícitos y explícitos que inculcan una determinada cultura: Es un conjunto de disposiciones duraderas que integran las experiencias pasadas, susceptibles de ser verificadas, y forma una matriz de percepciones, de juicios y de acciones.

En América Latina el concepto de la investigación participativa está muy vinculado con el surgimiento de la “**educación popular**” de los años 60 y 70, protagonizado por investigadores como Paulo Freire (Brasil), Orlando Fals Borda (Colombia) y Carlos Núñez (México).

Este concepto se basa en una comprensión de educación como un “diálogo de saberes”, un intercambio de conocimientos y experiencias, reconociendo y fortaleciendo las identidades individuales y colectivas. “Aprender a aprender”, recrear el mundo imaginario y contrastarlo con el mundo “real” para poder cambiarlo. Esta “pedagogía de la liberación” siempre trata de empoderar y hacer partícipes a los “objetos” de la educación, de la investigación.

El proceso de investigación / acción sigue el ritmo dialéctico de práctica – teoría – práctica a partir de lo vivido, luego teorizándolo, y con una reflexión y evaluación regresando a la práctica para transformarla.

Una **Pedagogía de la Investigación** (W.Schmidl) fomenta la capacidad investigativa y se basa en:

- Capacidad básica de reflexión.
- Capacidad de solucionar problemas.
- Distancia crítica a “recetas” preestablecidas.
- Percepción consciente de las diferencias culturales.
- Evaluación ética permanente del actuar.

Las tesis principales para una **pedagogía de investigación en el contexto multicultural:**

- 1.) En la vida diaria es imposible “no aprender” y “no enseñar”. No podemos permanecer “congelados” en nuestro proceso permanente de percepción y reflexión y de interacción cognitiva con otros seres humanos. El proceso de “investigar”, “aprender” y “enseñar” es parte de la naturaleza humana, es un aprendizaje anónimo y estructural.
- 2.) Este aprendizaje anónimo inherente a la vida cotidiana es ambivalente en relación a una formación cultural consciente y puede ser estructurado, acompañado, guiado. Eso se llama “educación” y se relaciona con nuestro actuar. Se desarrolla principalmente en torno a los temas ineludibles de la existencia humana, de la vida y de la muerte, del amor y del odio, de los valores éticos, de la confrontación consigo mismos y con nuestro ambiente. Implica impulsos para actuar y no se contenta con la reflexión pasiva.
- 3.) En el contexto multicultural nos confrontamos constantemente con situaciones ambiguas: Por un lado con la definición situacional espontánea de lo “normal” (“así tiene que ser”, “para mí eso es natural”, “sin dudas es así”) y por el otro lado con la percepción de que puede ser “diferente” para “los otros”. En este contexto el proceso de educación significa abrirse a nuevos campos de

aprendizaje para crear una convivencia creativa entre personas y sociedades de culturas diferentes a través de un diálogo intercultural.

4.) Como herramientas para construir un diálogo investigativo intercultural debemos:

- Ampliar conscientemente nuestro margen de comprensión de contextos y actuaciones “no normales” (para nosotros).
- Descubrir el interés humano común para defenderse contra injusticias y amenazas (racismo, discriminación étnica y de género etc.).
- Aumentar la capacidad del actuar solidario por encima de las diferencias culturales.

**La comunicación intercultural como requisito para la investigación:**

Miguel Rodrigo Alsina (2001) define interculturalidad como “la dinámica que se da entre comunidades culturales, el desarrollo de un dispositivo comunicativo intercultural”. Para alcanzar y perfeccionar este dispositivo se necesita aumentar la competencia cognitiva intercultural que:

- Es mayor, cuando las personas tienen un alto grado de auto-conciencia y conocimientos culturales, con conocimientos sistemáticos de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos;
- Aumenta si conocemos mejor a las otras culturas y procesos comunicativos. Pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura es un ejercicio estimulante para una mejor conciencia de nosotros mismos.

Síntesis práctica para el **diálogo intercultural** para fines de investigación:

- 1.) Para una comunicación intercultural hace falta un (buen) conocimiento de ambas culturas.
- 2.) Para una comunicación intercultural se tiene que poner en práctica procesos metacomunicativos: Ser capaz de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo. Los presupuestos y sobreentendidos deben ser explicados.
- 3.) Todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica como *verdad*. Por lo tanto la reflexión intercultural tiene que aceptar que la verdad es plural y relativa.
- 2.) ¿Tienen mujeres y hombres diferentes conocimientos sobre la biodiversidad (“naturaleza” y su entorno espiritual)?
- 3.) ¿Cómo mujeres y hombres utilizan los recursos naturales? ¿De qué manera las actividades de mujeres y hombres se relacionan con la biodiversidad?
- 4.) ¿A qué tipo de recursos naturales mujeres y hombres tienen acceso y control?
- 5.) ¿Quiénes y cómo se benefician de su uso?
- 6.) ¿Qué variedades de semillas (plantas, peces, etc.) prefieren mujeres y hombres, cuáles son los criterios de selección?
- 7.) ¿Cuáles son los conocimientos específicos de mujeres y hombres sobre determinadas especies? (plantas medicinales, de patio/huerto/solar/plantación, etc.).

### Biodiversidad y género

Uno de los campos más importantes para la investigación en un contexto multicultural es la que se refiere a los conocimientos locales (también llamados “sistemas cognoscitivos locales”) sobre el uso de los recursos naturales. Estas investigaciones abarcan temas como economía, subsistencia, estrategias de vida, seguridad alimentaria, pobreza, equidad de género, etc.

Siguiendo los estudios de Claudia Dary (2002), existen varios factores que inciden en la persistencia de los conocimientos locales, siempre tomando en cuenta conocimientos y prácticas diferentes, pero complementarios, de mujeres y hombres:

- Organización social.
- Reglas y normas.
- Cosmovisión y valores.
- Actitudes y prácticas.

Como guía para la investigación formula algunas preguntas generativas:

- 1.) ¿Cómo mujeres y hombres perciben su entorno natural?

### Métodos y técnicas de investigación: situaciones típicas del investigador en el trabajo de campo

El trabajo de campo significa el mayor desafío y a la vez la mejor fuente de informaciones para la investigación de fenómenos socioculturales. Entre observación participativa y diálogo crítico sobre lo observado, entre empatía y distancia analítica, el investigador se acerca a una cultura y a un tejido social en el cual es al mismo tiempo sujeto de su investigación y objeto de los que le ‘investigan’. Para no sentirse invadido y desarraigado en esta situación ambigua, el investigador busca vencer su ansiedad, pasando barreras culturales y sociales sin perder el hilo conductor, que es su interés en entender lo que (todavía) no entiende. El dilema de la intersubjetividad permanente en el diálogo con otros seres humanos, es a la vez el mayor desafío para el “carácter científico” de las ciencias sociales y su acierto más importante: la relación directa con la práctica colectiva, con la acción.

La investigación de campo (“field-work”) es el método dominante en la investigación antropológica y significa una iniciación doble del investigador, tanto de la visión del mundo de una cultura ajena, como del círculo de la comunidad científica de las antropólogas y los antropólogos.

Cuatro **situaciones típicas** pueden hacer fracasar la investigación:

- **El activista (“rambo”):**

Marca su estatus de universitario urbano, levanta la voz, se va en carro y llega lo más cercano posible a la casa del entrevistado, gesticula y lleva máquinas (fotográficas, grabadoras, vídeo, etc.) con el afán de crear un ambiente que le da seguridad. Crea una pequeña isla en mar ajeno para seguir pisando tierra firme y para perder la sensación de flotar o de sumergirse entre las olas de una cultura desconocida.

Antídoto: permitir que seas llevado por las ‘olas’, ser todo receptor sin actuar. Observar los gestos, voces, olores, colores, animales domésticos, etc. para permitirte una sensibilización y para salir del pánico. Un buen signo de haberlo logrado es una invitación a comer, beber, fumar, dormir - y saber gozarlo, visiblemente.

- **El recurso de papel y lápiz (“burócrata ambulante”)**

Llegando a una casa, saca su cuaderno, su lápiz y entrega la boleta mostrando a todos que es letrado y haciendo sentir al otro ignorante, porque presupone que todo mundo sabe leer y escribir. Está convencido que la ciencia comienza con papel y lápiz y lo demás es, en el mejor de los casos, apenas “folklore”.

Antídoto: Ojo, culturas de tradición oral tienen una sabiduría integrada, profunda,

siempre presente y siempre relacionada con la práctica. Por eso hay que caminar con la gente, tocar la tierra, crear experiencias en común para después reflexionarlas en un grupo, registrando las interpretaciones diferentes de las experiencias compartidas. Descubrir alternativas de percepción y de interpretación, según el idioma que se habla, según las personas que relatan, según visiones diferentes del mundo y del hábitat.

- **El investigador infantil (“el bromista”)**

Desconociendo el comportamiento cultural adecuado en un ambiente nuevo, y desconocido uno mismo, fácilmente regresa a un lenguaje, a gestos y comportamientos infantiles para evitar así sentirse avergonzado de su propia insuficiencia (y “estupidez”). Marca el payaso para no aparecer ridículo, esconde su falta de conocimientos haciendo bromas, cree que si la gente se ríe significa ser aceptado. También juega con los niños, hace muecas e imita voces. Se convierte en atracción para todo mundo, pero ya no se le toma en serio.

Antídoto: Aceptar ser ignorante (al principio), sin dejar de intentar superarse en forma digna, comenzando con el idioma, el lenguaje. Para una investigación seria el investigador tiene que saber comunicarse en la lengua de la sociedad cuyos fenómenos pretende entender y analizar. Lo que significa que no conviene trabajar con intérpretes.

- **La investigación planificada detalladamente (“fríamente calculada”)**

Establece una relación fija entre el sujeto (YO) y los objetos (MI GRUPO META), determinando de antemano tiempo y espacio para la investigación y - los resultados. Encerrándose en un modelo “científico” y “planificado”, en “boletas”, “guías metodológicas” y “cuestionarios”, el investigador se mira en su propio espejo. Una investigación

prefabricada, antidialéctica y no participativa, en realidad no tiene ningún sentido porque el resultado ya se sabe de antemano, el diálogo es ficticio y se desarrolla entre transferencia y contratransferencia, entre proyección y contraproyección.

Antídoto: cuestionar los presupuestos básicos e implícitos de la investigación. Permitir ser “planificado” durante la investigación por los mismos “objetos de estudio”, dejar espacio para lo imprevisto, creando inclusive situaciones en que el grupo meta tiene que tomar la iniciativa y la responsabilidad de actuar. Permitirse una empatía autocrítica y romper las relaciones de previsibilidad (“método de provocación participativa”).

La investigación de campo me da la base empírica para el análisis y para la sistematización de los datos que tratan de verificar o falsificar mis hipótesis.

Para este fin combinamos los siguientes **métodos**:

- 1.) Los Documentos: son escritos de diversa procedencia, estadísticas, grabaciones, testimonios orales y que en culturas ágrafas, donde prevalece la “oralidad”, tienen que ser contextualizados porque contienen interferencias cognitivas (establecer parámetros culturales y situacionales para “entender” su contenido); frecuentemente existe una “falsificación” (a veces inconsciente), intentando de adecuarse a los supuestos intereses e intenciones del “fuereño”, o de la persona con más poder, más prestigio. Ojo: revisión crítica de las fuentes y del contexto en que se elaboraron (p.ej. misioneros, conflictos armados, lucha por la tierra, proyectos de “desarrollo”, elecciones, etc.).
- 2.) La Entrevista (verbal o escrita): Todas las informaciones pasan por un filtro

individual, social, étnico/cultural, de género, etc. Por eso cada entrevista debe ser complementada por la observación participativa. Pueden ser entrevistas estandarizadas (la famosa “boleta”), semi-estructuradas (con una guía temática para “no perder el hilo”) o abiertas y de profundidad. Ojo: la pregunta influye siempre la respuesta.

- 3.) La Observación (científica): Utiliza todos los sentidos, acumula elementos de “comprensión” y sensibiliza la percepción. Toda ciencia comienza con la observación y tiene que retornar periódicamente a la misma, es a la vez lo más primitivo y lo más sofisticado entre los métodos científicos, porque tiene que tener un marco de referencia teórico, ser sistemático y dejar registro. La observación participativa (o participante) es la predilecta y la más dinámica, porque es interactiva, pero requiere mucha autodisciplina. Cuanto más alto el grado de participación, más necesaria una distancia analítica.
- 4.) El Experimento: Regula circunstancias situacionales para obtener resultados comparables, puede ser también una “provocación controlada” para obtener datos y reacciones específicas. Pero ojo: existe el peligro de la “self-fulfilling prophecy”, de un efecto de retroalimentación provocada y errónea.

El **registro** sistemático de los resultados de la investigación es imprescindible: un “cuaderno de campo” es materia prima y generador de hipótesis, es un “hilo de tiempo”, define el lugar y espacio social y cultural, es una ayuda memoria, permite observaciones y conclusiones hipotéticas para una posterior verificación, para crear nuevas preguntas e ideas interpretativas y permite introducir términos locales, el lenguaje popular y apuntes en el idioma de los actores. No puede ser substituido por cámaras y/o grabadoras.

El “cuaderno de campo” (y las grabaciones, filmaciones) es materia prima y generadora de hipótesis y debe incluir también observaciones muy personales (metadatos) para una revisión e interpretación posterior de los datos apuntados. Sirve como:

- Un “hilo de tiempo” para mantener el pulso de la dialéctica y del fluido de información.
- Define lugar y espacio social y cultural.
- es una ayuda memoria, por eso hay que apuntar en el idioma hablado.
- Apuntes para observaciones hipotéticas, generando nuevas preguntas e ideas.
- Glosario para términos locales (lenguaje popular!), siempre en el idioma de los actores.

Una posible manera de estructurar un **diario de campo**, como lo propone Isabel Jociles Rubio (2002) consiste en asignar categorías analíticas a los registros ya efectuados. En el cuaderno de campo, con las observaciones, se deja un espacio en blanco a la izquierda (o a la derecha) de las hojas para reorganizar los datos posteriormente:

- 1.) **Observaciones:** Incluye conducta del observador y reacciones de los actores sociales ante la presencia del investigador.
- 2.) **Interpretaciones provisionales:** ideas que va generando durante las observaciones, preguntas, dudas, siempre formuladas con punto de interrogación. Es una forma de reflexión teórica incipiente.
- 3.) **Autoanálisis:** Apuntar sentimientos, preocupaciones, “dolores de cabeza” y de la panza, estado anímico etc., pensando siempre de qué manera una cosa influye a la otra....(reflexión epistemológica!) y detectando sesgos y problemas éticos.

- 4.) **Cobertura:** Chequeo de lo que se tiene ya y de lo que falta todavía, en función de los objetivos propuestos, para no perderse en lo irrelevante.
- 5.) **Problemas emergentes:** Temas imprevistos, actitudes inexplicables, peligros, para decidir si es conveniente o no de seguir los rastros a ciertos temas, con ciertas personas etc.
- 6.) **Planificación:** Hacer un plan de trabajo para el día siguiente, tratando de cubrir lo que uno quiere, establecer estrategias metodológicas, elaborar instrumentos de observación pertinentes, “preparar la mochila para no olvidarse de algo importante”.

#### ¿Cómo preparar una investigación de campo?

Según Bernard (1994, *passim*) la lógica consecutiva para una investigación sería la siguiente:

- 1.) Formular un problema teórico.
- 2.) Determinar y seleccionar el lugar y método para investigar el problema.
- 3.) Levantar y analizar los datos correspondientes.
- 4.) Verificar o falsificar las hipótesis de trabajo.

Pero conviene contestar primero, y personalmente, las preguntas siguientes antes de embarcarse en un viaje de “aventura investigativa”:

- 1.) ¿Realmente me interesan el tema, el lugar y la gente con la cual voy a convivir y hacer la investigación?
- 2.) ¿La hipótesis de trabajo (el problema teórico formulado provisionalmente) es realmente válida científicamente y puede ser abordada por mi?

- 3.) ¿Existen realmente los recursos necesarios para poder estudiar el tema (tiempo, dinero, acceso a la región y a la gente, conocimientos del idioma etc.)?
- 4.) ¿Cuál problemática ética está involucrada en la investigación que me propuse? ¿Puedo asumir la responsabilidad?
- 5.) ¿Existe realmente un interés teórico en el tema escogido?

Para que la investigación sea un verdadero éxito, tanto para mí como persona, como para la gente que participa y para la comunidad científica como tal, se debe tomar en cuenta varias herramientas y aprender habilidades (“skills”):

- Aprender bien la lengua de referencia familiar y cotidiana de la región.
- Entrenarse en observar con paciencia y exactitud: uno solamente ve lo que ya conoce (círculo hermenéutico).
- Asumir una postura “ingenua”, sin juzgar inmediatamente lo que uno observa, permitir “verdades alternas”.
- Anotar con buena letra, dibujar planes, manejar GPS para levantar datos geográficos.
- Aprender a “no hacer nada” (“hanging out”), pero observando y escuchando sin actuar.
- Tomar mucho cuidado con la dimensión sexual de la vida personal, como con las demás personas, porque siempre es relevante en un contexto social nuevo.

### **Etapas de una investigación de campo**

Las experiencias en la investigación demuestran que existen ciertos períodos característicos para una investigación de campo de observación participativa y estacionaria.

- 1.) Primer contacto. Puede ser traumático o eufórico, pero siempre es imprevisible. Mejor esperar un ‘tiempito’ sin hacer mucho y aprender el código básico de convivencia (o sobrevivencia).
- 2.) Shock cultural. Después de 1 o 2 semanas, se siente una depresión, vergüenza, soledad, angustias y miedo ante las tareas que te esperan. A veces una gran desilusión o el sentimiento de impotencia por no poder “ayudar”. Aprender a comer, beber, dormir, defecar (culturalmente correcto) aguantar los zancudos, los perros, la niñez, la impuntualidad de los “informantes”, la ausencia de una privacidad, de vivir en una “vitrina”..... Lo que ayuda es: hacer pequeñas tareas fáciles, como p. ej.: Un censo familiar, diseños y dibujos, trabajar en la casa o en la milpa, aprender el idioma....
- 3.) Primeros resultados. Se descubre lo evidente, lo que ya se sabe perfectamente y/o que ya fue descrito varias veces. Una reacción peligrosa puede ser: “¡Aquí no hay nada nuevo que descubrir!”, o en comunidades indígenas: “ ¡Estos indios están totalmente deculturados!”.
- 4.) Abertura. Después de 3 o 4 meses se recibe el primer reconocimiento, se siente seguridad en el contexto social diario, los perros dejan de ladrar cuando se vuelve a la comunidad, se amanece sin miedo y con hambre.
- 5.) Intervalo de reflexión. Después de 6 meses, debería ausentarse por un período de por lo menos 4 semanas para ganar distancia, revisar los datos, repensar las hipótesis y eventualmente cambiarlas. Luego se regresa ya como “amigo” y es aceptado inmediatamente.
- 6.) Nueva etapa definitiva. Enfocar temas importantes, revisar el diseño de la investigación, rectificarla. Esta etapa es la más productiva y es esencial para un

resultado bueno. Puede prolongarse por hasta seis meses e incluye momentos de fatiga y agotamiento (por perderse en detalles), alternando con hiperactividad (recogiendo y amarrando una infinidad de datos).

- 7.) Regreso. Difícil de encontrar el momento cierto para el desprendimiento, siempre deja tristezas y expectativas. Problemas serios de retraducir lo vivido y experimentado a la propia cultura, a su ciencia académica. Puede generar un 'shock cultural' al revés, regresando a su casa.... Es una etapa emocionalmente difícil y deja heridas. Muchas veces se desarrollan relaciones de amistad duraderas entre personas de culturas diferentes y las visitas mutuas generan un diálogo intercultural permanente.

### El aporte de la Antropología Social

El aporte específico de la Antropología Social define lo étnico como dimensión simbólica que da sentido al pasado común y se proyecta al futuro. Forma una memoria histórica como guía a la acción política y es a la vez una construcción social en un proceso de cambio permanente.

Pero lo étnico es también una liga entre varias identidades parciales y en muchos sentidos contradictorios: en sus variantes de dialectos de una misma lengua, en sus diferencias de género y de edad, en sus distintos grupos sociales, oficios y en las clases sociales dentro del mismo pueblo.

¿Por qué estudiar las diferencias, si todos los pueblos indígenas de la región centro-americana comparten su carácter de campesinos pobres con la mayoría de los mestizos? Es precisamente el aspecto organizacional de su cultura como sociedad específica, en un territorio determinado y con una historia propia, que marca la diferencia en la respuesta a los hechos, es la forma específica

en que se han articulado históricamente los siguientes factores:

- El manejo de los recursos naturales.
- Las relaciones con la sociedad envolvente.
- la estratificación social interna y en relación con otros pueblos indígenas.
- La cosmovisión y representación de la espiritualidad.
- Las nuevas formas de relación que se generan ante el surgimiento y las transformaciones de un Estado - Nación: de la lógica de la resistencia a la autonomía como una articulación de la soberanía compartida.

La identidad del grupo se forja en una práctica social común, y en contradicción con otros grupos sociales: se elabora así una concepción sobre el otro y respecto de sí mismo. Se construye un 'proyecto histórico' común que adquiere cada vez más la característica de un concepto de **autonomía** e introduce en el debate nacional e internacional la propuesta indígena como parte fundamental de la cuestión nacional:

“La cuestión nacional se constituye de tres elementos fundamentales: primero, el problema de sectores sociales que hegemonizan la conducción de la Nación; segundo, la naturaleza de la inserción de la Nación en los sistemas globalizadores en el plano internacional, esto es, los factores externos a la dinámica de la nación; y, por último, la composición étnica de las sociedades nacionales. Los movimientos reivindicativos indígenas en América Latina han puesto de relieve la necesidad de solucionar el problema indígena a partir de procesos democratizadores (...)

La autonomía, como una de las formas del ejercicio del derecho a la libre

determinación implica fundamentalmente el reconocimiento de autogobiernos comunales, municipales o regionales en el marco del Estado nacional. Las autonomías constituyen formas de reconocimiento de derechos a entidades socioculturales en su carácter de pueblos, en lo que se conoce como la tercera generación de derechos humanos: individuales, sociales y colectivos, respectivamente. No es suficiente reconocer y crear las condiciones para el ejercicio de los derechos del ciudadano; es necesario, también, dar cabida en la organización del Estado y la sociedad a los derechos de los pueblos” (G. López y Rivas: 2002).

Pero en la realidad latinoamericana la inmensa mayoría de los indígenas siguen perteneciendo a una clase social dominada, lo que les obliga a analizar la relación de fuerzas y construir sus formas de vinculación, articulación, resistencia o subordinación respecto a la sociedad y cultura dominantes.

La antropología social exige reflexionar sobre las distintas contradicciones en un sentido de oposiciones dialécticas: si hay dominación, habrá alguna forma de resistencia. Si hay hegemonía, habrá también respuestas de alternativas culturales y de organización social. Si el Estado, por ejemplo, impone un proyecto regional de ‘desarrollo’, la pregunta tiene que ser: ¿cuáles son las formas implícitas y explícitas de un contra-proyecto regional autónomo? ¿Cuáles son los niveles de articulación común de una propuesta alternativa? ¿En qué consisten las potencialidades para un “desarrollo autodeterminado y sostenible”, quiere decir, un “etnodesarrollo”?

En muchos movimientos reivindicativos y populares, aunque sus protagonistas más destacados sean de comunidades étnicas definidas, no aparece en forma explícita el elemento étnico como parte central de las luchas. Es una identidad a veces hasta

encubierta y disimulada. Desde la antropología social preguntamos entonces

¿Cuál es el papel de lo étnico en las luchas del “pueblo”?

¿Cuáles son los mecanismos de la sociedad dominante para destruir esta identidad que aglutina y organiza la mayor parte de una sociedad regional y definida, como por ejemplo en la Costa Caribe de Nicaragua?

¿Cómo manipulan lo étnico en su favor las clases dominantes, el Estado, el ejército, las iglesias, la cooperación internacional o un proyecto supranacional de estabilización de las relaciones de poder existentes ‘la globalización’?

¿Cómo se perfila lo étnico como elemento clave dentro de la resistencia de las clases populares ‘el pueblo común’?

¿Cuál es el manejo específico y sostenible de los recursos naturales a partir de los conocimientos y experiencias locales?

¿Qué características tendría un modelo de desarrollo que corresponda a la diversidad cultural y a la biodiversidad de los ecosistemas del hábitat correspondiente?

Territorialidad étnica, normatividad específica para el manejo de los recursos naturales, diversificación de los sistemas productivos y una visión propia que da sentido al mundo (cosmovisión) aparecen como los cuatro elementos básicos de un sistema de características autoregulativas que han permitido la supervivencia de los pueblos indígenas americanos y pueden servir como base para un proceso de desarrollo integral y sostenible. La articulación de una diversidad cultural, que ya no es concebida como un obstáculo para el desarrollo humano, sino como condición intrínseca para concretizar el mismo, plantea de nuevo el sentido y el alcance del bien común, que es, en última instancia, la justificación del Estado.

**El dilema ético: ¿Cómo conciliar objetivos entre la comunidad y las instituciones?**

Desde el surgimiento de la antropología, como una ciencia “acoplada” al colonialismo europeo, el tema de la ética en el contexto de la investigación, el “cui bono” (¿a quién le sirve?) ha sido persistente. Prevalece el dilema de la asimetría en el poder, en el acceso a la información entre investigador e investigado y sigue siendo válida la pregunta fundamental: ¿Ciencia para quién?

En la aplicabilidad de los resultados de la investigación encontramos diferentes niveles:

Las personas con las cuales hemos convivido, que nos dieron su tiempo y su atención, que fueron anfitriones y protectores, demostrándonos su generosidad ¿a cambio de qué?

El grupo social o étnico, que nos da un marco de referencia colectiva, que nos brinda confianza e interés, ¿para qué, y si están en conflicto con otros grupos, vecinos, gobiernos?

El Estado y el país, en que nos encontramos, ¿debemos pasarle las informaciones para mejorar sus servicios, para facilitar proyectos de desarrollo etc.? Pero, ¿si el mismo Estado está marginando y persiguiendo al grupo humano estudiado?

El nivel internacional, en el mundo de la cooperación internacional, de las organizaciones multilaterales para los DDHH, iglesias, movimientos políticos, podemos servirles con nuestros conocimientos, pero, ¿quién nos da el mandato para hacerlo?

Existe algo como un código ético básico para el investigador social:

- 1.) Los investigados no deben sufrir un daño, no se les debe crear un problema.

- 2.) No se debe explotar, ni aprovecharse de los investigados y se debe procurar retribuirles su tiempo, sus conocimientos, su participación (no siempre en dinero).
- 3.) Sin consentimiento no se debe mencionar nombres de las personas entrevistadas y en situaciones conflictivas no se debe mencionar lugares, personas, acciones específicas.

El tema más difícil de resolver es la aplicación científica de los resultados de una investigación, que se relaciona con el concepto de la ciencia como tal.

Kottak (1997) distingue tres posturas diferentes entre los antropólogos:

- 1.) Los que se mantienen encapsulados en la supuesta neutralidad de la “torre de marfil científica”, concentrándose en la investigación, publicación y enseñanza, en el sentido académico más estricto y sin dar recomendaciones relevantes sobre políticas a seguir;
- 2.) Aquellos que tienen una postura esquizofrénica porque creen que deben poner en práctica ciertas políticas, pero sin diseñar (o criticar) a las mismas, porque “no es su oficio”, dejando los “juicios de valor personales” separados de la investigación científica;
- 3.) Los que postulan la implicación en las políticas, porque se consideran como expertos en problemas humanos y en cambio sociales y por eso deben tomar una posición clara y bien fundamentada frente a todo lo que afecta a la gente.

Los **roles del científico social** que se enfrenta a la práctica incluyen

Identificar las necesidades de cambio percibidas por la comunidad.

Trabajar con la misma gente para diseñar estrategias de intervención social y culturalmente adecuadas; y

Proteger a la comunidad de esquemas de desarrollo dañinos.

Partimos de la convicción de que la investigación es la actividad definitoria de la naturaleza de la disciplina antropológica. En palabras de Maurice Godelier, son tres las tareas del antropólogo:

La descripción precisa;

La comparación;

La elaboración de una teoría, que no es otra cosa que una generalización cuidadosa y fundamentada.

El desempeño de investigador y su calidad como generador de conocimientos es considerado como característica esencial del perfil profesional del antropólogo, tanto en la búsqueda y sistematización, como en la aplicación de los mismos.

### **5) Desarrollo con identidad y autonomía: Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas en el contexto nacional**

Estudios detallados a nivel nacional y el proyecto regional “Pueblos Indígenas y Ecosistemas Naturales en Centroamérica y el Sur de México (National Geographic Institute y Center for the Support of Native Lands, 2003) demostraron la importancia de los pueblos indígenas en Centroamérica como actores de un desarrollo humano y defensores de un equilibrio entre las exigencias de una sociedad cambiante y de la conservación del medio ambiente natural. La relación mutua entre biodiversidad y diversidad cultural, la acumulación de conocimientos y prácticas tradicionales adaptados a las realidades locales y las diversas formas de organización y cooperación reafirman la necesidad de un apoyo institucional firme a los pueblos indígenas en la generación de sus conceptos de desarrollo, al uso culturalmente adecuado y económicamente sostenible de los recursos naturales y a la sistematización y tradición de sus conocimientos, prácticas sociales y

culturales para la defensa de la biodiversidad.

La consolidación de un desarrollo humano sostenible en las condiciones ambientales, culturales y sociales específicas de una región como Centro América exige una reflexión seria sobre las lecciones aprendidas en el contexto de proyectos concretos, especialmente en las áreas más vulnerables que combinan un riesgo ambiental elevado, niveles de pobreza rural altos y una dinámica poblacional fuera del control de las políticas públicas. Esta es la situación de la frontera colonizadora agrícola y ganadera en el trópico húmedo de todos los países centroamericanos, donde la destrucción del medio ambiente es el resultado de los mismos procesos sociales que generan la concentración de la riqueza y, en el otro extremo, la exclusión social, la marginalización de los grupos vulnerables y la pobreza. En consecuencia, no es posible separar el uso de los recursos naturales, su conservación y el manejo de la biodiversidad de su dimensión económica, cultural, social y política.

En una revisión crítica del control legal y de hecho sobre territorios indígenas definidos y su manejo ambiental correspondiente, concertado con las políticas públicas de cada país, se tratará de evaluar la viabilidad ambiental de las regiones indígenas, que sumando 47 pueblos distintos con un total de 8,2 millones de habitantes abarcan el 30 % de la superficie Centroamericana.

El concepto de sostenibilidad y autogestión da una gran importancia a los pueblos indígenas como actores de un desarrollo humano y defensores de un equilibrio entre las exigencias de una sociedad cambiante y de la conservación del medio ambiente natural.

### **¿Existe un “desarrollo sostenible”?**

Entre las definiciones usuales de “desarrollo”, un concentrado de la ideología de la

modernización capitalista, frecuentemente se confunden dos connotaciones diferentes: por un lado el proceso histórico de la acumulación del capital para viabilizar la “revolución industrial” europea, y, en consecuencia, el surgimiento de la sociedad capitalista, moderna, industrial y “blanca” de Europa y de sus colonias. Por otro lado, un proceso de cambio para aumentar la calidad de vida, la erradicación de la pobreza y un crecimiento económico permanente en el Tercer Mundo. Pero queda cada vez más evidente, de que ambos fenómenos no coinciden, porque la evidencia histórica demuestra claramente que el proceso de modernización aplicado durante los últimos cincuenta años al Tercer Mundo no ha eliminado la pobreza, la exclusión social o el etnocidio, sino las ha extendido hasta alcanzar una magnitud sin precedentes.

El concepto del desarrollo es un concepto intrínsecamente eurocéntrico y economicista y está formando un filtro intelectual para nuestra visión del mundo contemporáneo. El carácter artificial y reduccionista de los indicadores macroeconómicos, como por ejemplo el PIB, demuestra su cercanía ideológica a la teoría económica neoclásica, identificando desarrollo antes que nada con crecimiento económico y usando la sociedad occidental europea como parámetro universal para medir el “atraso” del resto de la humanidad. La ideología del “desarrollo” constituye toda una visión del mundo que marginaliza la mayor parte de sus habitantes, cuyas culturas y estilos de vida supuestamente estarían condenadas a su inevitable desaparición.

Este discurso se convirtió en política pública de los EEUU después de la proclamación del nuevo programa del Pdte. Henry Truman, en 1949, constatando “...Una mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz. Y la clave para una mayor producción es una aplicación más extensa y más vigorosa

del conocimiento técnico y de la ciencia moderna”. Con esto el “paquete cultural” europeo se hizo inseparable para todos los proyectos de desarrollo a nivel mundial.

La crisis del concepto de desarrollo comienza sentirse a partir de los años 70, con los resultados del informe del Club de Roma en 1972 sobre los límites del crecimiento, el surgimiento del movimiento ambiental y la articulación de movimientos indígenas y campesinos en América Latina que ya no tratan de buscar un “desarrollo alternativo” sino una “alternativa al desarrollo”, inscrito a un proceso de descolonización y liberación. Ya no se aceptaba que el problema sean las deficiencias de “los pobres” y de “los indios”, sino la desigualdad, la injusticia social y el racismo que impedía un “desarrollo humano” o “etnodesarrollo” autogestionado.

Esta creciente insatisfacción con el término “desarrollo”, que se convirtió en insalvable, hizo surgir en 1987 a partir del informe de la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo “Nuestro futuro común” (Brundtland – report) el nuevo concepto del “Desarrollo sostenible”, que con todas sus contradicciones establecía una relación entre el despilfarro del Norte y la miseria del Sur, entre la pobreza y la degradación del medio ambiente.

La relación mutua entre biodiversidad y diversidad cultural, el acumulo de conocimientos y prácticas tradicionales adaptados a las realidades locales y las diversas formas de organización y cooperación reafirman la necesidad de un apoyo institucional firme a los pueblos indígenas en la generación de sus conceptos de desarrollo, al uso culturalmente adecuado y económicamente sostenible de los recursos naturales y a la sistematización y tradición de sus conocimientos y prácticas sociales y culturales para la defensa de la biodiversidad.

A eso llamamos según Deruyttere (2002) “desarrollo con identidad” (otros términos parecidos serían “desarrollo ecosostenible”, “etnodesarrollo” etc.), que reconoce “... *al alto grado de correlación entre la ubicación geográfica de áreas de alta ocupación indígena con las áreas de alta vulnerabilidad ecológica(...) y de las zonas de alta biodiversidad*” (p.1,4).  
sidad

Por otro lado sigue una geografía de la pobreza que se traslapa de una manera escandalosa con las áreas habitadas por mayorías indígenas, independientemente del grado de desarrollo humano relativo del país correspondiente (por ejemplo en Costa Rica, México y Argentina), documentado en varios estudios específicos, por ejemplo Plant 2001.

El interés en una compatibilidad cultural en el contexto operativo de los “proyectos de desarrollo”, quiere decir, en el contexto de la práctica de la cooperación internacional dirigida al “desarrollo rural” en todos los países latinoamericanos, se concentra entonces en dos vertientes: por un lado se trata de disminuir el daño a la diversidad cultural todavía existente, ya que los “proyectos”, independientemente de su trasfondo ideológico, hoy día son un fenómeno omnipresente en todas las áreas habitadas por pueblos indígenas y campesinos de tradición agraria local en las Américas, y por otro lado se busca construir alianzas de acción para un futuro que permita hacer “un buen uso” de los recursos naturales y de la sabiduría humana, dinamizando el intercambio y la intermediación cultural.

En un estudio realizado por C.P.Kottak por encargo del Banco Mundial y de la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos – USAID - , en el cual se evaluó 68 proyectos de “desarrollo rural” al nivel mundial, se llegó a la conclusión que solamente aquellos proyectos exitosos fueron los que cumplieron con tres requisitos:

- Se dirigieron a la experiencia comprobada de la población beneficiaria;
- Respondieron a necesidades locales reconocidas y sentidas; y
- Empleaban grupos y estructuras sociales y organizativas ya existentes.

En otro estudio más amplio sobre 286 proyectos con agricultores campesinos, Kusterer constató, que en todos los casos la prioridad máxima fue la de establecer y /o asegurar su base de subsistencia y que los agricultores más pobres no se beneficiaron de la introducción de cultivos comerciales (“cash crops”) antes de que su base doméstica de alimento estuvo asegurada según su cultura agraria respectiva.

#### **Las condiciones para la sostenibilidad de los Proyectos de Indígenas**

Para que un “proyecto” sea culturalmente compatible y mutuamente comprensible, quiere decir, “sostenible”, algunas condiciones mínimas tienen que ser dadas:

- Un entorno político favorable, de una interculturalidad afirmativa, que permita a la sociedad civil organizada expresarse con cierta libertad y el poder para definir metas propias para su desarrollo. Este tema adquiere especial importancia en grupos humanos vulnerables, como por ejemplo en el caso de los pueblos indígenas. Frecuentemente es el mismo estado monoétnico, hegemónico y autoritario que quiere impedir la participación de la población indígena en su propio “desarrollo”. En este caso una alianza entre diferentes fuerzas dentro y fuera del país en cuestión puede avanzar hacia un respeto a los derechos humanos y de ciudadanía de la población amenazada y construir una legalidad imprescindible para un proceso de desarrollo participativo y multicultural.

- La voluntad de los donantes de aceptar compromisos más duraderos y más flexibles, adaptados a la noción del tiempo del grupo meta y a su ritmo procesal. Para alcanzar un resultado sostenible, el proceso como tal puede ser más importante que una meta cuantitativa, lo que se puede generalizar en todas las sociedades indígenas agrarias cuyo horizonte de temporalidad es definido por el ciclo agrícola, y no por algún “año fiscal”. Y, en sociedades cuya economía depende de la recolección, la pesca, la caza o el pastoreo, un sistema regulador confiable para la distribución de los productos es siempre más importante que el aumento de la producción a través de nuevas tecnologías. En vez de querer alcanzar metas se debe mantener procesos, todo un “plan de vida”, en vez de un plan para 3 o 5 o 10 años.
- La interacción permanente, informada y de diálogo con la comunidad, percibida ya no solamente como “grupo meta” o “contraparte”, sino como futuro dueño de un “proyecto” que se encuentra en vía de ser apropiado por ella misma, es una condición necesaria para que sea sostenible. La construcción de una relación intersubjetiva franca y crítica entre los “de afuera” y los “que están y se quedan” exige un alto grado de familiaridad con la cultura local, incluyendo el dominio del idioma de referencia, para garantizar un consenso firme y supervisado por las instituciones locales de los pueblos indígenas. La “participación de la gente” en los proyectos es un tema falso, porque en realidad debe ser el “proyecto” que apoye las iniciativas de la gente. En vez de “hacer cosas nuevas” asociarse a la gente que está haciendo “cosas buenas”.
- Una distribución transparente y comprensible de los roles distribuidos entre “donantes” y “beneficiarios”, entre “asesores”, “actores”, “facilitadores” e “intermediarios”. La claridad en las funciones de cada uno en la construcción de un nuevo tejido social llamado “proyecto” es fundamental para permitir una verdadera participación de la población local, definiendo cual es el alcance de su autoridad al inicio, durante la ejecución y al final del proyecto. Para poder alcanzarlo se necesita un buen conocimiento analítico de las reglas del poder, sus jerarquías, representantes y las formas diferenciadas de cómo tomar decisiones y monitorear su cumplimiento. Solamente si todas las partes involucradas aceptan transparencia en la toma de las decisiones se podrá hablar de una “cooperación” entre los actores. El intercambio de experiencias equivalentes y el diálogo intercultural es el eje de la reflexión temática permanente para cualquier “proyecto”.
- La obligación de compartir información no debe transformarse en un ritual burocrático de “reuniones” y “levantamiento de actas”, sino partir de la necesidad de aprender constantemente, tanto en forma pasiva, como a través de una sistematización de los conocimientos, prácticas y experiencias de la población local, respetando las áreas de información “reservada”. El intercambio sistemático de conocimientos, de sabiduría específica y contextualizada, no debe ser entendido solamente como un “componente” del proyecto, sino que está en el centro mismo de los objetivos de cualquier proyecto que pretende ser sostenible y, por eso mismo, culturalmente compatible.

### Nicaragua

En ningún país centroamericano la cuestión de la tenencia colectiva de la tierra y la territorialidad de los pueblos indígenas ha desatado un conflicto histórico tan violento y permanente como en el caso de la Mosquitia nicaragüense, a pesar de un marco legal de autonomía regional existente desde el año

1987 que incluye explícitamente la garantía para la propiedad comunal de las comunidades indígenas de la “Costa Atlántica” (Ley 28, art. 36). La definición del patrimonio comunal es clara: “La propiedad comunal la constituyen las tierras, aguas y bosques que han pertenecido tradicionalmente a las comunidades de la Costa Atlántica...” y en el Art. 36.1 se estipula adicionalmente que las tierras comunales son “...inajenables; no pueden ser donadas, vendidas, embargadas ni gravadas, y son imprescriptibles”. Sin embargo, 15 años después, todavía no se han demarcadas ni legalizadas estas tierras comunales por un bloqueo sistemático de la reglamentación de la Ley de Autonomía mencionada por los gobiernos post-sandinistas, incluyendo la promulgación de una Ley de Tierras Indígenas, cuya última propuesta fue introducida ante la Asamblea Nacional en octubre de 1998 y aprobada, finalmente, en diciembre de 2002 como Ley No. 445 “Ley del régimen de propiedad comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz”.

Las raíces de este conflicto profundo se encuentran en la convergencia de dos factores de larga duración histórica:

- La costa oriental caribeña de Nicaragua es hábitat de pueblos adaptados al ambiente selvático y a los recursos marítimos, viviendo “entre mar y tierra” o “entre río y montaña”, con una noción territorial flexible, amplia y relacionada directamente a la disponibilidad de los diferentes recursos naturales que son usados básicamente en forma comunal y, siguiendo una lógica del valor de uso para la subsistencia, forman un paisaje cultural propio, aunque no libre de conflictos intercomunitarios e interétnicos. Por eso los reclamos por el reconocimiento y por la plena

legalización de aproximadamente 230 comunidades contiguas con un total de 20.000 a 25.000 km<sup>2</sup> (casi la mitad de la región) tiene prioridad absoluta en las reivindicaciones de los costeños ante el Estado de Nicaragua desde hace más de un siglo.

- El proceso colonial en Nicaragua fue español en el occidente y centro norte de Nicaragua e inglés en el oriente caribeño (la “Mosquitia”), conformando dos espacios territoriales diferenciados y hasta hoy escasamente vinculados, a pesar de la anexión militar de la Mosquitia por Nicaragua en 1894, llamado a partir de entonces Departamento Zelaya y, desde 1987, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), respectivamente.

Según los datos más recientes disponibles (de 1995), la composición étnica de la población en la Costa Caribe de las regiones autónomas es la siguiente:

Etnia	habitantes	%
Mestizos	343.193	72,54
Mískitos	85.349	18,04
Creole	29.427	6,22
Mayangna	11.591	2,45
Garífuna	2.034	0,43
Rama	1.514	0,32
total	473,109	100,00

Fuente: INEC, Censo de población y vivienda 1995, Managua 1996.

Esta situación de un progresivo desplazamiento de los pueblos indígenas y comunidades afrocaribeñas como mayorías en las regiones autónomas, las que fueron creadas precisamente para terminar la asimetría permanente entre el Estado mestizo, centralizador y monocultural de Managua y los pueblos de la Costa del Caribe, se debe principalmente a una fuerte migración de

campesinos y finqueros mestizos, arrastrados por la dinámica de una frontera agrícola y ganadera que resulta de una política agraria concentradora de la riqueza en las manos de las élites agrarias tradicionales y que es facilitado por la ausencia de un régimen de tierras que de seguridad jurídica sobre la tenencia. Como consecuencia de este proceso está aumentando la conflictividad agraria entre inmigrantes mestizos y comuneros costeños, alcanzando niveles alarmantes de un conflicto interétnico en la lucha por la tierra. En un estudio exhaustivo de C.Hale, E. Gordon y G. Gurdián sobre la tenencia de tierra en la Costa Atlántica se llega a la siguiente y dramática conclusión:

“Los costeños consideran que la lucha se desarrolla a dos niveles vinculados entre sí, a saber: contra la regulación y apropiación del Estado mestizo y sus representantes, y contra el asentamiento de mestizos individuales particularmente campesinos inmigrantes a través de la frontera agrícola. El Estado mestizo es visto como el enemigo histórico que destruyó la independencia costeña y se apropió del territorio por medio de la “Reincorporación” (de 1894). Asimismo, el Estado nicaragüense ha dirigido la guerra contra ellos, la más reciente bajo el liderazgo de los Sandinistas. Finalmente, ese Estado ajeno y hostil, siempre ha permitido a las corporaciones, propietarios individuales y su misma institucionalidad la apropiación indebida de las tierras de los pueblos indígenas y comunidades de la Costa” (CACRC 1998a:25-26).

El proyecto autonómico iniciado por el Gobierno Sandinista durante los años de 80 intentó redefinir las relaciones entre el Estado y las etnias del este caribeño, para romper la asimetría de las relaciones de poder interétnicas y logró desarticular el frente étnico de la guerra civil. Los gobiernos subsiguientes, identificando la Autonomía con el Sandinismo y no asumiéndola como política

del Estado, violaron a partir de 1990 con persistencia los acuerdos y principios sobre los cuales se definió el régimen autonómico, evadiendo la reglamentación del Estatuto y creando estructuras paralelas para neutralizar el autogobierno de las dos regiones autónomas. La falta de fondos impidió el funcionamiento de las sesiones mensuales de los Consejos Regionales, el tradicional bipartidismo a nivel nacional hizo fracasar el surgimiento de partidos regionales con capacidad convocatoria amplia y se siente un cansancio frente a la falta de resultados palpables del proceso autonómico. Sin embargo, se destacan algunos elementos positivos:

- El establecimiento de dos universidades regionales –Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), fundada en 1993 y Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), fundada en 1992– con enfoque intercultural y de apoyo decidido a la autonomía regional ha creado espacios de investigación, diálogo y profesionalización, dando vida a la construcción de una nueva identidad cultural costeña y a una educación que fomenta el intercambio de conocimientos y prácticas tradicionales; la mayoría de los profesionales actualmente viviendo en la región han participado en cursos y actividades académicas y de capacitación en los diferentes recintos de ambas universidades, transformando y descentralizando de hecho el sistema educativo vigente;
- El poder de decisión de los Consejos Regionales sobre concesiones de exploración y explotación de los recursos naturales que el Estado entrega en la Costa ha aumentado la capacidad de negociación de las comunidades propietarias de los recursos para entablar contratos y recibir beneficios derivados de su explotación; sin embargo, ante la

- falta de una demarcación de las tierras comunales y una definición sobre los derechos de uso, estos recursos generalmente no son utilizados de una forma equitativa;
- El fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en San José a favor de la comunidad Mayangna Awas Tigni y en contra del Estado de Nicaragua en agosto de 2001, no solamente ha evitado la destrucción de un bosque en tierras comunales sino ha sido un caso emblemático para el reconocimiento de los derechos ancestrales sobre tierras indígenas a nivel internacional y a pesar de la ausencia de su legalización plena según el derecho positivo nicaragüense; en el fallo se condena al Estado de Nicaragua por violar los derechos de propiedad de la comunidad mencionada sobre sus tierras comunales y se le emplaza de demarcar y legalizarlas, lo que significa un fuerte estímulo para el relanzamiento del tema de tierras y territorios en la Costa Caribe;
  - El reconocimiento municipal y regional de 6 territorios indígenas para comunidades Mayangnas y Mískitos con experiencias en comanejo de los recursos naturales en la Reserva de la Biosfera BOSAWAS, dando esperanzas para la estabilización de la frontera agrícola y ganadera mestiza invasora;
  - El proceso autonómico, representando históricamente una aspiración política de los pueblos costeños, está incluyendo cada vez más a la población mestiza inmigrante, víctima de una marginación y exclusión social permanente, creando de esta manera una nueva identidad regional pluriétnica que apoya a las instituciones autónomas y buscando alianzas estratégicas con los pueblos indígenas de la región;
  - En 1996 se establecieron, mediante un proceso de concertación, 18 municipios que abarcan las dos regiones autónomas, permitiendo la realización de las primeras elecciones municipales y constituyendo un poder local precario pero democráticamente constituido que complementa los Consejos Regionales Autónomos; la participación ciudadana de los habitantes costeños en general ha mejorado, respetando a la pluralidad étnica real, a pesar del abstencionismo del 65 % en las últimas elecciones para los Consejos Regionales del 4 de marzo de 2002, que fue provocado por el Gobierno Central y utilizado como argumento para dismantelar el régimen autonómico por “obsoleto”.
- Los grandes problemas a resolver para contrarrestar el avance destructivo de la frontera agrícola: ganadera mestiza y el aumento de la conflictividad interétnica, giran alrededor de la cuestión central en la historia de la Costa Caribe: las tierras comunales indígenas.
- En agosto de 1996 se conformó una Comisión Nacional para la demarcación de las Tierras de las Comunidades Indígenas, reformada en 1997, y en octubre de 1998 el Gobierno Central introdujo una propuesta de “Ley Orgánica que regula el Régimen de la Propiedad Comunal de las Comunidades Indígenas de la Costa Atlántica y BOSAWAS” a la Asamblea, que hasta hoy no fue tratada y quedó “congelada”. Este anteproyecto de ley no fue consultado con las comunidades afectadas y ni siquiera con los Consejos Regionales, por lo cual la Sociedad Civil costeña formó una Comisión Coordinadora para la Demarcación y Titulación, que dio inicio a una consulta amplia en 1999 cuyo resultado fue plasmado en una nueva propuesta de “Ley del Régimen de la Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de la Costa Atlántica, de los ríos

Bocay, Coco e Indio Maíz”. Ambos Consejos Regionales avalaron en 2000 el último anteproyecto de ley, casi dos años después de la propuesta gubernamental, y tampoco fue tratado en la Asamblea, manteniendo el conflicto político permanente. En el ínterin, en diciembre de 2001, el Gobierno aprueba la Ley 407 que declara y define la Reserva de la Biósfera BOSAWAS, otra vez sin consulta previa de la Comisión Coordinadora y violando los derechos de las comunidades indígenas Mayangna y Mískito presentes en la Reserva. En consecuencia, los miembros de la Comisión interpusieron un Recurso de Inconstitucionalidad contra la ley en marzo de 2002 y nuevamente quedó bloqueada la regularización de las tierras comunales indígenas en un área específicamente afectada por invasiones, como es la frontera agrícola y ganadera en el sudoeste de la Reserva de BOSAWAS (término compuesto de Bocay, Saslaya y Waspuk), que fue creada por decreto Ejecutivo (44-91) en 1991 sin ninguna consulta previa a los pobladores indígenas que viven en este su hábitat tradicional. La aprobación y promulgación de la Ley No. 445 “Ley del régimen de propiedad comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz” el 14 de diciembre de 2002 abre la posibilidad histórica de un reconocimiento pleno de las tierras comunales en la Costa Caribe, incluyendo los territorios ubicados en los departamentos de Jinotega y San Carlos.

La Reserva de BOSAWAS, que en 1997 fue reconocida por la UNESCO como patrimonio de la humanidad y elevada a la categoría de Reserva de Biosfera, abarca aproximadamente 20,000 km<sup>2</sup>, de los cuales forma la zona núcleo una extensión de 7,500 km<sup>2</sup>. Es a la vez el mayor área protegida de Nicaragua y el hábitat del 80% de las comunidades Mayangna con un total de 9,600 habitantes. Junto con algunas comunidades

mískitas del medio Río Coco, representan una población local ejemplar por su manejo integral y sostenible de los recursos naturales de la región. Sin embargo, el avance descontrolado y depredador de la frontera agrícola mestiza desde el sur y el este, acelerado en los últimos 10 años, generó una fuerte amenaza para su hábitat y para la Reserva de la Biosfera como tal. A pesar de avances en el reglamento interno sobre un comanejo multicomunal de la mayor parte de BOSAWAS, distribuida en 6 territorios indígenas, sigue sin solución el reconocimiento legal definitivo (títulos de propiedad comunitaria) de sus derechos sobre las tierras comunales de parte del Estado nicaragüense. Este hecho y la invasión progresiva del sudoeste de la reserva por campesinos que, instigados por madereros y ganaderos, ya suman aproximadamente 20.000 personas, no solamente ponen en riesgo el futuro de las comunidades indígenas locales, sino representan factores que tienden a profundizar el desencuentro histórico entre la cultura mestiza y campesina, y la cultura de los pueblos indígenas de la ”montaña”, amenazando la paz y la institucionalidad autonómica.

En un reciente diagnóstico sobre la situación en la RAAS se ha llegado a una caracterización de seis factores que aplican para la región entera:

- Creciente erosión de la institucionalidad autonómica, excesivo centralismo del aparato de Estado y ministerios de línea; canales inadecuados de participación comunal y ciudadana;
- Uso territorial y ambiental desordenado y destructivo;
- Desarrollo productivo rural insostenible;
- Infraestructura productiva escasa y deficiente;

- Bajos niveles de desarrollo social y descentralización;
- Bajos niveles de gobernabilidad, seguridad ciudadana, derechos humanos y defensa civil.

La consolidación de un desarrollo humano sostenible en las condiciones ambientales, culturales y sociales específicas de la región de la Costa Caribe de Nicaragua exige una reflexión seria sobre los eventuales impactos socioambientales de cada intervención de desarrollo. Porque la destrucción del medio es el resultado de los mismos procesos sociales que generan la concentración de la riqueza y, en el otro extremo, la exclusión social, la marginalización de grupos vulnerables y la pobreza. En consecuencia, no es posible separar los recursos naturales de su dimensión económica, cultural, social y política. A parte de la regularización de la tenencia de la tierra urge un reordenamiento territorial según criterios agro-ecológicos y socioambientales, como complemento a la certeza jurídica en uso y propiedad.

Una realidad casi totalmente distinta se presenta para los remanentes de los pueblos indígenas de tradición mesoamericana en el occidente, norte y centro de Nicaragua, generalmente denominado “Región del Pacífico”, concentrándose en la reivindicación de tierras comunales y en la institucionalidad específica de los barrios indígenas de Monimbó, ciudad de Masaya, y Sutiava, ciudad de León.

En un estudio reciente (Mairena 2000), el autor, asesor jurídico del Movimiento Indígena Nicaragüense, contabiliza 10 tierras comunales registradas y tituladas entre 1652 y 1885 y con una población campesina o urbana de tradición indígena que sigue con la posesión de las mismas:

pueblo	tierras (en has)	población (estimada)	titulación año
Sébaco	23,500	6.000	1724
Matagalpa	58,472	75.000	1723
Muy-Muy	130,000	10,000	1726
Jinotega	35,000	20,000	1760
Sutiava	2,835	60,000	1721
Nahualapa	360	3,500	1877
Urbaite	1,350	5,200	1885
Mozonte	23,590	4,000	1873
San Lucas	2,520	12,300	1779
Cusmapa	518	5,500	1652
<b>Total</b>	<b>278,145</b>	<b>201,500</b>	

Fuente: Mairena 2000:318

Estos datos corresponden a una “reactivación” de la identidad y presencia indígena en regiones ladinizadas durante los últimos 130 años. Cabe mencionar que en 1870 se estimaba todavía de que el 70 % de la población nicaragüense (del “Pacífico”) era indígena y no resulta ser una sorpresa de que en Nicaragua se repita el fenómeno de los “neo-indígenas” como en El Salvador y en ciertas regiones de Honduras. Pero más allá de las conveniencias coyunturales de ser o no ser “indígena”, no cabe duda de que existe un renacimiento de tradiciones e identidad genuinamente indígenas en ciertas regiones de Nicaragua, por ejemplo en la Meseta de los Pueblos (indios), en la Isla de Ometepe, en Matagalpa, Sébaco, Muy-Muy y Jinotega y en los barrios de Sutiava y Monimbó. Queda por esperar si este movimiento logra consolidarse y entrar en alianzas estratégicas con los pueblos indígenas del Caribe.

### **Perspectivas del “desarrollo sostenible” de comunidades y pueblos indígenas en América Central**

Una reflexión general sobre logros y fracasos del “desarrollo” en la región centroamericana durante los últimos diez años nos lleva a una conclusión algo contradictoria, constatando:

- Una mayor visibilidad y hasta un reconocimiento tanto nacional como internacional como actores políticos y culturales de los pueblos indígenas en prácticamente todos los países, que contrasta con la pobreza extrema que sigue afectando a su gran mayoría; en este proceso la discusión pública en torno al contenido del Convenio 169 de la OIT ha tenido una importancia significativa aún en los países que no lo han ratificado hasta ahora;
- Un aumento considerable en cantidad y superficie de las tierras y territorios legalizados a favor de comunidades y/o pueblos indígenas, con una gran variedad de figuras jurídicas que van desde “reservas indígenas”, propiedad del Estado (por ejemplo en Belice) hasta unidades territoriales con autonomía real (Panamá) o inscritas en un régimen autonómico formal pero todavía no implementado en la regularización de las tierras indígenas (Nicaragua); sin embargo, sigue la lucha por la tierra y por los demás recursos naturales como principal reivindicación de los pueblos indígenas en los países centroamericanos y amazónicos, principalmente en áreas de frontera agrícola y ganadera;
- La evidencia cada vez más impactante de un deterioro ambiental generalizado que desata desastres “naturales”, hambrunas y epidemias que afectan a la población más vulnerable de la región y, en consecuencia, a la población indígena; por otro lado es este mismo deterioro ambiental que ha suscitado interés en el manejo de los conocimientos específicos sobre recursos naturales con alto valor comercial y relacionados a procedimientos farmacéuticos y de biotecnología, aumentando la presión de transformar sabiduría colectiva en mercancía global de los bioprospectores;
- Una dependencia progresiva de la población indígena de la política internacional ambiental en el dominio sobre su hábitat, por ejemplo en relación al Corredor Biológico Mesoamericano, transformando a los indígenas en componentes -adversarios o vigilantes- de la biodiversidad, sin reconocimiento equivalente de su ciudadanía; eso significa que la mayor parte de las tierras indígenas reconocidas legalmente caen de una u otra manera bajo la categorización como “áreas protegidas”, una “protección” que por la regla general ha sido declarada por el Estado correspondiente, sin ninguna consulta previa a la población local afectada y que en algunos casos se ha transformado en amenazas constantes de expulsión (“reubicación”). En no pocos casos la élite agraria local usa el argumento de la “conservación de los RRNN” como arma contra los derechos de los habitantes indígenas, por ejemplo en México, Guatemala, Costa Rica.
- Un aumento fuerte demográfico, sea por crecimiento vegetativo, o, aún más frecuentemente, por una mayor atraktividad de reconocerse y declararse como indígenas en un contexto sociopolítico que favorece la diversidad de identidades y que otorga, en algunos casos, ventajas a “neo-indígenas”; este fenómeno se da especialmente en Centroamérica, como en El Salvador, en el área Lenca de Honduras, en la región norte y central de Nicaragua y en la zona fronteriza entre Costa Rica y Panamá;
- Una urbanización acelerada acompañada por la multiplicación de formas organizativas no tradicionales pero con identidades étnicas destacadas que conduce a una fuerte fragmentación del movimiento indígena estimulada por el desmoronamiento del “indigenismo” gubernamental y por la intervención masiva de la Cooperación Internacional;

En la retrospectiva de los últimos 50 años salta a la vista de que ninguna de las profecías del indigenismo de la “integración social” se ha materializada: en vez de la “ladinización” (o transformación en campesinos sin identidad étnica específica), observamos un proceso de reidentificación como pueblos indígenas específicos de poblaciones campesinas de tradición indígena genérica (especialmente en Centroamérica), la urbanización en la mayoría de los casos no lleva a una pérdida de la identidad étnica distintiva, las “regiones de refugio” son cada vez más pobladas por ambientalistas y turistas y menos por indígenas, y la relación estrecha entre tierras y territorios indígenas, por un lado, y de las áreas de alta biodiversidad por el otro lado, les ha dado a los indígenas un instrumento muy poderoso de hacer política en defensa de su hábitat y de un uso diferenciado de los recursos naturales en él existentes.

Estamos ante una situación que combina un empoderamiento y un aumento poblacional importante con una precariedad extrema en su subsistencia y condiciones de vida, afectadas por un sistema económico mundial y un deterioro ambiental regional que les niega en la práctica disfrutar la victoria en su lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos y de sus territorios. Al mismo tiempo queda cada vez más evidente de que la autonomía en las relaciones interculturales e interétnicas constituye una condición necesaria e imprescindible para un desarrollo humano sostenible, dando a las experiencias de los pueblos indígenas un valor paradigmático para el futuro de la humanidad.

En este sentido vemos el reto de repensar la articulación de la diversidad étnica y ambiental en los países latinoamericanos como un ejercicio de una soberanía compartida entre el Estado nacional y los diferentes pueblos que conviven en su ámbito, tratando de

establecer autonomías que permitan un desarrollo socioambiental y humano adecuado a las diferentes regiones y experiencias históricas, reduciendo el nivel de conflictividad social, destrucción ambiental y aumentando una participación política ciudadana bien informada.

### **Los actores indígenas y las Áreas Protegidas en Centroamérica**

Es sorprendente la gran diversidad de situaciones que enfrentan los 47 pueblos indígenas de la región, que cuentan con un total de aproximadamente 8,2 millones de personas, ocupando más del 30 % de la superficie total de Centroamérica.

Según estimaciones del WRI (2001), la misma región cuenta con una gran cantidad de áreas protegidas que en un 85% coincide con el hábitat de los pueblos indígenas mencionados. La Coexistencia de Pueblos Indígenas y el Ambiente Natural en Centroamérica fue tema de un mapa editado por Mac Chapin del Grupo de Apoyo a las Tierras Nativas -Native Lands- (1992) que documentó por vez primera la relación íntima entre pueblos indígenas y bosques en Centroamérica e hizo hincapié en la destrucción rápida de la vegetación natural de la región durante los últimos 50 años. Una nueva versión ampliada y actualizada fue publicada en el National Geographic Magazine en su edición latinoamericana de febrero de 2003 con el título: Pueblos Indígenas y Ecosistemas naturales en Centroamérica y el Sur de México (Chapin 2003). Según los datos actualizados por el SICAP (Sistema Centroamericano de Areas Protegidas, febrero de 2003), las áreas protegidas en Centroamérica, se traslapan en un 70% con los territorios indígenas.

país	n° total Areas Protegidas	área total (ha)	% territorio nacional
Belice	74	1,072.000	47,2
Guatemala	120	3,193.000	29,4
Honduras	76	2,220.000	6,0
El Salvador	3	7.100	0,3
Nicaragua	76	2,242.000	17,0
Costa Rica	155	1,288.600	25,2
Panamá	50	2,941.000	26,0
total	554	12,964.000	

Fuente: CCAD – Estado del Sistema Centroamericano de Áreas Protegidas, 2003

## 6) Las líneas de acción para la aplicación de la interculturalidad y equidad de género en uraccan

### Objetivo general

Generar espacios de interacción dialógica en igualdad de condiciones a través de las funciones básicas que realiza la Universidad (docencia, investigación, extensión universitaria, promoción de políticas públicas e internacionalización), que permita a los pueblos indígenas y comunidades étnicas identificarse en la diversidad y coexistencia armoniosa, que conlleve a la autodeterminación, entendimiento, respeto, valoración, aceptación y que propicie el mutuo conocimiento entre las diversas culturas, haciendo de la interculturalidad un proceso práctico que transforme actitudes en las Regiones Autónomas.

### Objetivos específicos

- Institucionalizar el enfoque intercultural dentro de las funciones de docencia, investigación, extensión comunitaria e incidencia.
- Promover espacios de participación multiétnicos dinámicos, propositivos y sistemáticos en todo el quehacer universitario.

- Formar hombres y mujeres con enfoque intercultural como actores del desarrollo sostenible conservando sus identidades individuales y colectivas, organización y cultura en un contexto de relaciones interculturales respetuosas.

### 1. Líneas de acción para la función de docencia

Con esta línea, la Universidad se propone preparar recursos humanos profesionales y técnicos con enfoque de interculturalidad como actores del desarrollo sostenible, con la implementación de medidas institucionales y la transferencia de conocimientos y capacidades. Se busca fortalecer la identidad cultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de la Costa Atlántica, quienes a través de la enseñanza científica y la generación de una educación integral, serán capaces de efectivamente ejercer sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales.

Para ello se identifican cuatro grupos meta con sus respectivas líneas de acción, siendo éstos la propia institución en sí, el personal docente, el no docente y estudiantes.

### Institución

#### Objetivo Estratégico:

Asegurar la incorporación del enfoque de interculturalidad en el marco conceptual de la Universidad

#### Actividades Estratégicas:

- Revisión curricular, programas educativos y planes de estudio, integrando el enfoque de interculturalidad de acuerdo al concepto construido, así como los ejes de desarrollo sostenible, autonomía y género.

- Incluir en el pensum académico el enfoque de interculturalidad, así como la implementación de asignaturas específicas sobre interculturalidad.
- Reformular las Normativas de Becas a estudiantes, así como el Manual de Contratación del personal con enfoque de interculturalidad.
- Elaborar planes de estudio y textos que no reproduzcan imágenes estereotipadas racistas.

#### Objetivo Estratégico:

Promover acciones que garanticen cambios de actitudes sobre interculturalidad en el quehacer de la Universidad.

#### Actividades Estratégicas:

- Promover la igualdad de acceso a la educación, eliminando la discriminación en la educación por motivos de género, grupo étnico, idioma, religión, país de origen, edad o discapacidad.
- Elaborar políticas y programas para fomentar la participación de actores de las diferentes comunidades étnicas y pueblos indígenas.
- Aumentar la matrícula y permanencia de estudiantes de los grupos étnicos históricamente más marginados, asignando recursos, realizando campañas, estableciendo horarios flexibles y dando incentivos y becas.
- Aumentar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades para que mujeres y hombres de los diferentes pueblos indígenas y comunidades étnicas puedan adquirir los conocimientos, capacidades, aptitudes, destrezas y valores éticos necesarios para participar plenamente en el desarrollo social, económico y político garantizando la diversidad de

programas de enseñanza y capacitación que sean flexibles para que sea más justa y equitativa la accesibilidad y puedan adquirir conocimientos de manera permanente.

- Promover Postgrados, Diplomados y Cursos de Especialización sobre interculturalidad o con enfoque intercultural
- Desarrollar políticas de estímulo al personal de contratación por su desempeño en el trabajo de la Universidad con enfoque intercultural.
- Incorporar a todos los actores de la Universidad en la sensibilización y accionar sobre interculturalidad.
- Promover la adopción de medidas destinadas a eliminar las expresiones racistas en el lenguaje y contribuir a la creación de un discurso que exprese la diversidad cultural, étnica y lingüística de la región en los currículos y material educativo.
- Desarrollar acciones educativas que rescaten el talento y habilidades propias de las identidades culturales de mujeres y hombres de la Costa Atlántica de Nicaragua.
- Crear y mejorar mecanismos de comunicación internos para favorecer la relación entre docentes, no docentes y estudiantes de los diferentes grupos étnicos.
- Dotar a la biblioteca de bibliografía sobre interculturalidad.

#### Personal Docente

#### Objetivo Estratégico:

Involucrar al personal docente en la aplicación del enfoque de interculturalidad, con acciones específicas, como sujetos y objetos de las mismas.

**Actividades Estratégicas:**

- Aumentar la participación de docentes, en la elaboración de políticas educativas y adopción de decisiones,
- Elaborar programas de enseñanza y material didáctico para docentes y educadores para que aumenten la comprensión de su papel en el proceso educativo y darles estrategias para que impartan una enseñanza con orientación intercultural.
- Involucrar a la planta docente en los procesos de revisión y diseño de los programas de estudio con enfoque de intercultural.
- Desarrollar capacitaciones, talleres, encuentros, consultas, y debates sobre derechos humanos individuales y colectivos, autonomía, liderazgo, racismo, género y desarrollo comunitario.
- Capacitar al personal docente para que reproduzcan prácticas metodológicas que eviten la discriminación de cualquier índole.
- Coordinar con otras instituciones como MINSA, MECD y ONG's para articular contenidos de programas, jornadas científicas, etc., con enfoque intercultural.
- Promover su participación en los procesos de investigación y estudios sobre interculturalidad o con enfoque intercultural, con atención a mujeres y hombres de las diferentes etnias.

**Personal no Docente****Objetivo Estratégico:**

Involucrar al personal no docente en la aplicación del enfoque de interculturalidad con acciones específicas, como sujetos y objetos de las mismas.

**Actividades Estratégicas:**

- Desarrollar capacitaciones, talleres, encuentros, consultas, y debates sobre interculturalidad, derechos humanos individuales y colectivos, autonomía, poder y liderazgo, racismo, y desarrollo comunitario.
- Conformar equipos de discusión y planificación continua con su participación.
- Garantizar que hombres y mujeres no docentes de los diferentes pueblos indígenas y comunidades étnicas tengan las mismas posibilidades en todas las áreas.

**Estudiantes****Objetivo Estratégico:**

Involucrar al estudiantado en la aplicación del enfoque de interculturalidad, con acciones específicas, como sujetos y objetos de las mismas.

**Actividades Estratégicas:**

- Desarrollar capacitaciones, talleres, encuentros, consultas, y debates sobre interculturalidad, derechos humanos individuales y colectivos, autonomía, poder, liderazgo, racismo y desarrollo comunitario.
- Promover el acceso de la comunidad estudiantil de las diferentes etnias a carreras científicas y técnicas no tradicionales –luego de investigaciones sobre su viabilidad-, mediante la más amplia difusión informativa de todas las opciones de formación de profesiones existentes y las demandas y condiciones del mercado de trabajo, adaptando para ello los contenidos curriculares e impulsando programas de acción informativa.

- Implementación de programas de becas en especial para los grupos étnicos más marginados en diferentes carreras.
- Promover la participación de estudiantes en los procesos de investigación y estudios sobre interculturalidad y/o con enfoque intercultural, con atención a las diferentes etnias.
- Incorporar el enfoque intercultural en las prácticas, trabajos, estudios, monografías, etc.
- Conformar equipos de discusión y planificación continua con su participación.

## 2. Líneas de acción para la función de investigación

Esta línea de acción involucra, además de los diferentes Institutos, a docentes, estudiantes y a la comunidad en sus niveles de estructuras tradicionales e institucionales, por un lado y autoridades tradicionales comunitarias, formas de gobierno municipales y regionales exclusivamente, por otro. Desarrollar capacitaciones, talleres, encuentros, consultas, y debates sobre interculturalidad, derechos humanos individuales y colectivos, autonomía, poder y liderazgo, racismo, desarrollo comunitario.

El nivel de involucramiento convierte a los actores mencionados en sujetos y objetos de las investigaciones, dotándolos de las herramientas necesarias para su ejecución y priorizando el enfoque intercultural.

### Objetivo Estratégico:

Incrementar la información sobre interculturalidad en las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica, con el involucramiento de todos los actores vinculados a la Universidad.

### Actividades Estratégicas:

- Conformar un equipo de investigación Interdisciplinario con enfoque intercultural.
- Realizar investigaciones multidisciplinares sobre temas afines a la interculturalidad o con enfoque intercultural.
- Promover investigaciones y diagnósticos de la situación de los diferentes grupos étnicos en los que se tomen en cuenta las especificidades de los diversos grupos en situación de vulnerabilidad y discriminación, con miras a influir en la formulación y reformulación de leyes y políticas para erradicar la violencia en todas sus expresiones.
- Crear una base de datos sobre prácticas de interculturalidad
- Investigar cómo se dan las relaciones inter-étnicas, en el espacio urbano y rural
- Realizar estudios sobre la situación educativa de las estudiantes, niñas y mujeres, desde preescolar hasta la universidad
- Sistematizar las experiencias
- Sistematizar metodologías de trabajo exitosas en la aplicación del enfoque intercultural.

## 3- Líneas de acción para la extensión universitaria

El Programa de Extensión Comunitaria implica acompañar procesos de autogestión comunitaria para el fortalecimiento de la Autonomía Regional, capacitando al liderazgo indígena y de las comunidades étnicas sobre los mecanismos para impulsar procesos de desarrollo integral, con enfoque de género, en el contexto de la autonomía regional, teniendo en cuenta el manejo de los diferentes niveles autonómicos.

En esta línea, los grupos meta definidos son líderes, autoridades comunales y municipales, integrando mujeres y hombres, jóvenes y ancianos. Cada uno de ellos requiere de acciones comunes, en algunos casos, y específicas, en otros, si bien en general deben partir de una revisión de la aplicación del enfoque de interculturalidad en los procesos de desarrollo.

### Comunitarios

#### Objetivo Estratégico

Dotar a hombres y mujeres de la Costa Caribe Nicaragüense de herramientas metodológicas y conocimientos para ser partícipes clave en la gestión de los procesos de desarrollo.

#### Actividades estratégicas

- Implementar una educación permanente sobre interculturalidad a través de charlas, diálogos, encuentros, espacios radiales, etc.
- Capacitar a comunitarios y comunitarias en liderazgo y motivarlos a desempeñar funciones directivas<sup>1</sup>, a través Diplomados sobre liderazgo, partiendo de su identidad étnica, así como del fortalecimiento de los conocimientos y saberes de sus culturas y tradiciones.

Líderes y Autoridades Comunales y Municipales

#### Objetivo Estratégico

- Involucrar a líderes, autoridades comunales y municipales y actores de importancia en la aplicación del enfoque interculturalidad, con acciones específicas, como sujetos y objetos de las mismas.

#### Actividades Estratégicas

- Revisar los programas de proyectos, diplomados, para que incluyan el enfoque de interculturalidad

- Fijar cuotas de participación de mujeres y hombres de las diferentes etnias en programas desarrollados.
- Implementar una educación permanente a través de charlas, diálogos, encuentros, espacios radiales, etc., sobre interculturalidad
- Desarrollar cada uno de los componentes de los programas con enfoque de interculturalidad, como los Diplomados.
- Elaborar materiales con enfoque intercultural
- Intensificar el intercambio entre organizaciones internacionales y liderazgo indígena y étnico local, con enfoque intercultural
- Radios comunitarias con programas específicos sobre la participación de mujeres y hombres costeños en toma de decisiones, gestiones, en propuestas y políticas regionales

### 4. Líneas de acción para la incidencia política

Se hace incidencia para contribuir a que hombres y mujeres de la Costa Caribe Nicaragüense incidan en políticas públicas que afectan la vida local, regional y nacional, en programas y políticas de instituciones, en organismos regionales, nacionales e internacionales, y en cumbres internacionales, fortaleciendo la línea de divulgación y con el apoyo de las comisiones de interculturalidad y género.

#### Objetivo Estratégico

Incidir en la incorporación del enfoque de interculturalidad con el involucramiento de los diferentes organismos, ONG's, instituciones, Gobiernos y autoridades, a nivel local, municipal, regional, nacional e internacional.

**Actividades Estratégicas ( Retomado de Dixon y Gómez, 2001)**

Formular planes y programas de incidencia.

- Apoyar la causa de los pueblos indígenas, grupos étnicos y otros grupos en situación de vulnerabilidad y discriminación, a fin de que ellos mismos preserven su identidad cultural y definan sus propias metas de desarrollo, garantizando, a través de su organización, la participación equitativa en el diseño, gestión y administración de dicho desarrollo
- Instar a los organismos de cooperación internacional a apoyar la realización de un análisis crítico de las causas estructurales y de los efectos de la pobreza en grupos étnicos orientar y canalizar recursos para contribuir al logro de los objetivos del Programa Regional CCrear y fortalecer mecanismos que aseguren el cumplimiento de las convenciones internacionales y los planes de acción regionales y nacionales en todas sus áreas programáticas, a fin de eliminar la brecha existente entre la igualdad de derecho y la de hecho, como parte de la búsqueda de una plena participación de los y las comunitarias en todos los ámbitos de la sociedad, particularmente de las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, e instar a los Estados que no hayan ratificado las convenciones a que lo hagan sin reservas
- Promover la colaboración entre organismos gubernamentales y no gubernamentales para crear conciencia acerca de la necesidad de eliminar las desigualdades existentes y establecer instancias conjuntas de control para la efectiva aplicación de políticas de lucha contra la desigualdad

- Potenciar la participación de los y las comunitarias en los partidos políticos, Consejos Regionales y Municipales, con capacitaciones y estrategias para impulsarlas a cargos de dirección y en la formulación de leyes y políticas públicas.
- Fomentar la adquisición de poderes (empowerment) por parte de los y las comunitarias en todos los ámbitos de la vida privada y pública, de modo que puedan defender sus derechos, dar a conocer sus necesidades e intereses, y adquirir más autonomía y poder personal y social en su calidad de ciudadanas

**Objetivo Estratégico**

Contribuir, a través de un amplio proceso educativo público, a los esfuerzos y el avance de hombres y mujeres de nuestros pueblos indígenas y comunidades étnica, y fortalecer las organizaciones locales para el logro de sus objetivos

**Actividades Estratégicas**

- Diseñar, implementar y fortalecer programas de capacitación formales e informales sobre gestión, organización, dirección, negociación, administración y liderazgo destinados a las organizaciones comunitarias
- Acompañar la incorporación de programas de educación en derechos humanos con perspectiva de interculturalidad en todos los niveles de educación formal y no formal, así como en los programas de capacitación de agentes del Estado.
- Capacitar a hombres y mujeres indígenas, en materia de liderazgo y de enfoque de adquisición de poderes, a fin de potenciar sus posibilidades para desempeñar cargos directivos en los estamentos superiores del Estado y en todas las instituciones de la sociedad, y de crear conciencia sobre la necesidad

de su participación equitativa en la toma de decisiones

- Demandar que la capacitación en la perspectiva de interculturalidad sea obligatoria en todos los niveles de coordinación estatal y otros
- Promover, en la formulación de propuestas de políticas educativas, la participación de las organizaciones comunitarias articuladas con las instituciones gubernamentales.
- Apoyar el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, sistematizar y difundir los conocimientos que generan y promover su vinculación con las demás entidades de la sociedad
- Identificación de organizaciones formales e informales de indígenas, ONG's nacionales e internacionales que pertenecen y trabajan respectivamente con mujeres de pueblos indígenas y comunidades étnicas en la Costa Caribe Nicaragüense.
- Estimular las redes de información entre organizaciones comunitarias y los organismos a los que conciernen los temas de interculturalidad, a fin de fomentar y apoyar las iniciativas en pro del cambio cultural, a nivel regional, nacional e internacional.
- Promover el reconocimiento y respeto a la autonomía de las organizaciones no gubernamentales y organizaciones indígenas y sensibilizar a otras organizaciones de la sociedad civil para que incorporen el enfoque de interculturalidad aplicando procedimientos equitativos para la distribución de cargos; asimismo, sistematizar los procesos de consulta con las organizaciones no gubernamentales y organizaciones comunitarias para la formulación, seguimiento y evalua-

ción de políticas públicas de apoyo a los indígenas

### **5. Líneas de acción para la divulgación e información**

Esta línea de acción presenta dos sentidos de fluidez de la información, uno interno y otro externo, lo que se traduce en comunicación hacia dentro, comunicación hacia fuera.

#### **Objetivo Estratégico**

Promover la creación de espacios informativos, así como la divulgación y difusión que contribuyan a la consolidación del enfoque intercultural, en todos los niveles territoriales.

#### **Actividades Estratégicas**

- Utilizar los medios de comunicación y tecnologías apropiadas para promover la educación y la información en el campo
- Favorecer la participación de comunitarios y comunitarias en el desarrollo de iniciativas innovadoras en la esfera de los medios de comunicación social, especialmente de las que se refieren a la incorporación de nuevas tecnologías de difusión
- Hacer uso de las redes de programas de extensión comunitaria
- Hacer uso de los medios de radio, televisión y prensa, en los distintos ámbitos niveles territoriales.
- Producir videos, documentos, afiches, páginas Web y boletines que sirvan de canal de comunicación vía hacia fuera-hacia dentro, sobre el trabajo realizado en interculturalidad y sobre las últimas informaciones a nivel internacional.
- Propiciar foros y encuentros en los que se difunda y divulgue el quehacer en interculturalidad y género

- Publicar investigaciones y estudios realizados sobre interculturalidad o con enfoque intercultural.

**Según el Plan Estratégico Institucional de la URACCAN: 2008-2012, el horizonte común a construir y fortalecer es la Misión, Visión, Principios, Valores, Lineamientos e Indicadores Institucionales**

**La Misión Institucional:**

Formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnica, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país.

**La Visión Institucional:**

Ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

**Ejes, principios y los valores que rigen la vida institucional:**

URACCAN, como instancia académica y de desarrollo, rige su funcionamiento bajo la observancia de principios y valores que abarcan todo el accionar institucional.

**Los Ejes Transversales del funcionamiento Institucional**

El eje transversal es un elemento presente en cada función, estrategia y acción institucional. Los ejes de la URACCAN son:

- **Interculturalidad:** Es un proceso de relaciones horizontales donde prevalece el dialogo, a través del cual se propicie el

conocimiento mutuo, la comprensión, el respeto, el intercambio y la solidaridad entre los pueblos y las culturas.

- **Género:** Proceso de construir y/o reafirmar nuevos roles que permitan las relaciones dialógicas entre hombres y mujeres dentro de un marco de equidad e igualdad en el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.
- **Autonomía Regional:** Respeto y promoción de un sistema de administración territorial con su propio modo de gobierno a nivel comunal, municipal y regional, que conlleva al desarrollo con identidad de los pueblos culturalmente diferenciados.
- **Integración:** Como base fundamental para el impulso de relaciones comerciales, económicas, productivas, sociales, culturales y políticas equitativas en un marco nacional, regional e internacional que induzcan al desarrollo sostenible y con identidad de los pueblos y sus culturas.
- **Desarrollo con Identidad:** Implica el impulso de acciones para el empoderamiento y la autogestión de los pueblos en el marco del desarrollo de sus propios procesos de transformación para el bienestar colectivo e individual. En esto se debe contemplar la percepción que tienen cada uno de los pueblos sobre la vida, sobre sus prácticas tradicionales, su conceptos sobre salud-enfermedad, la revitalización cultural, la equidad de género desde la perspectiva y visión negra, indígena y no indígena y su participación en las decisiones que tienen que ver con su vida en conjunto.
- **Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible:** Implica la utilización del sistema natural para acelerar el desarrollo y crecimiento económico y social sin agotar los recursos naturales, ni dañar

el medio ambiente. Así mismo, comprende las satisfacciones del presente, sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades.<sup>32</sup>

- **Formación de Recursos Humanos:** Entendiéndose como el desarrollo de acciones que llevan la formación integral y el fortalecimiento de las capacidades de las personas, a través de procesos educativos, formativos y de acompañamiento continuo y sistemático para el impulso de cambios sociales.
- **Construcción de Conocimientos:** Acciones que llevan a recrear, crear, compartir, diseminar e intercambio de conocimientos, saberes y prácticas desde dos vías: la interacción entre el conocimiento local ancestral y el conocimiento occidental en lo económico, productivo, social, cultural y ambiental que conlleve a la producción de nuevas teorías.

#### Principios Institucionales:

Un principio constituye la norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta individual y colectiva.

Los principios que son parte de la vida orgánica de la universidad son:

- **Autonomía Universitaria:** Mantener una estructura operativa que favorezca la gerencia de los procesos científico-culturales y administrativos de acuerdo a los sistemas locales y culturales de la población a la que se sirve. Atribuida también a la estructuración y gerencia acorde a los propios sistemas y cultura organizacional institucional.
- **Accesibilidad:** Dar cabida a todos los pueblos y comunidades étnicas para obtener y gozar de servicios institucionales

universitarios. Referidas a las facilidades que tienen los pueblos para obtener y gozar de servicios institucionales universitarios.

- **Equidad:** Está referida al sentido de justicia con que opera la institución en el contexto social, En el contexto institucional, se refiere a los procesos de toma de decisiones políticas y normativa respecto a sistemas de admisión, evaluación, promoción, reconocimiento de mérito académico y en el contexto general, considera la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias (de pensamiento, culturales, entre otras), y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones.
- **Corresponsabilidad:** Compartir la responsabilidad entre todos los actores sociales y políticos involucrados en el desarrollo de la institución y de las identidades culturales.
- **Comunicación horizontal:** Para el fomento de contextos para el diálogo intercultural.
- **Diversidad cultural:** Aprovechamiento y desarrollo de la convergencia de culturas presente para consolidar la coexistencia cosmogónica que tradicionalmente se ha practicado, en el marco de la interculturalidad y equidad cultural y de género. Así mismo implica el respeto a las diferentes formas de vida, la cosmovisión, tradiciones de los habitantes de la Costa Caribe de Nicaragua.
- **Pertinencia:** Programas ajustados a las necesidades y las particularidades de cada cultura.
- **Servicio Comunitario:** mantener permanentemente una relación directa en el acompañamiento para el desarrollo de las comunidades.

<sup>32</sup> ONU, Comisión Mundial de Medio Ambiente, 1983.

- **Unidad nacional:** Tener convergencia de principios educativos con los principios de educación superior nacional.
- **Identidad:** Contribuir al desarrollo de la Cultura, la tradición, las lenguas y el sentido de pertenencia de cada uno de los pueblos indígenas y comunidades étnicas y a la identidad nacional.
- **Emprendeduría:** Entendida como la capacidad de ver hacia el futuro, construir para el futuro
- **Trabajo en equipo:** Capacidad de colectivismo positivo, comprometidos con el desarrollo institucional y regional
- **Desarrollo del liderazgo:** Capacidad para la comunicación, dirigir y consensuar el desarrollo regional.

#### Valores de la Universidad:

Un valor comprende el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Así mismo es la cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y arrostrar los peligros.

Son valores de la universidad los siguientes:

- **Respeto:** El Principio que marca el establecimiento de una actitud en el desarrollo de relaciones intra e intergrupales e interculturales dentro y fuera de la universidad.
- **Transparencia:** Referida a la rendición de cuentas (financiera y social) sobre las acciones desarrolladas en el desempeño del cargo y sus atribuciones.
- **Ética:** Norma conductual que rige las funciones institucionales y de las personas que la componen.
- **Solidaridad:** Entendida como el respaldo, protección y defensa de los derechos individuales y colectivos de los actores sociales que favorezcan el desarrollo de las culturas y los pueblos.
- **Reciprocidad:** Entendida como la correspondencia a hechos y acciones que se deben desarrollar entre los actores involucrados en un proceso.
- **Innovación:** Capacidad de promover el desarrollo con los recursos existentes con formas no tradicionales.
- **Humanismo.** Reconocimiento de la calidad humana.

#### Los lineamientos institucionales

Para el presente proceso de planificación estratégica institucional URACCAN ha definido 6 lineamientos estratégicos que conducirán el quehacer de de la universidad en sus próximos años:

- Mejoramiento continuo de la excelencia académica;
- Fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad y Género;
- Fomento de la Investigación e Innovación;
- Fortalecimiento de la Vinculación, el Acompañamiento e Incidencia Política y Social.
- Fortalecimiento y Articulación Institucional.
- Impulso de la Gestión y del Sostenimiento Financiero.

#### Criterios de valoración

Los criterios en este Plan Estratégico se convierten en los atributos que debe contemplar el desarrollo de las acciones institucionales para poder evaluar el desempeño institucional y de la calidad de sus procesos. Los criterios definidos por URACCAN, para fines de la planificación estratégica y su evaluación son los siguientes:

- **Interculturalidad:** Es un proceso de relaciones horizontales donde prevalece el diálogo, a través del cual se propicie el conocimiento mutuo, la comprensión, el respeto, el intercambio y la solidaridad entre los pueblos y las culturas.
- **Género:** Proceso de construir y/o reafirmar nuevos roles que permitan las relaciones dialógicas entre hombres y mujeres dentro de un marco de equidad e igualdad en el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.
- **Universalidad:** Está referida a los campos de acción que sirve la Universidad a la sociedad y que le dan su identidad. También hace referencia al ámbito geográfico y social en que ejerce su influencia.
- **Pertinencia:** Es la correspondencia entre la misión, fines y principios perseguidos y los requerimientos de la sociedad y medio ambiente. Manifiesta la vinculación de la universidad con la sociedad en la búsqueda de respuestas a los problemas y necesidades de una región o país. Expresa la conceptualización de la universidad, la satisfacción de las opciones curriculares, la consolidación de los criterios educativos institucionales y la oportunidad socio histórica.
- **Eficiencia:** Se refiere al uso óptimo y racional de los recursos institucionales para garantizar el logro de los objetivos propuestos. Comprende los aspectos académicos y administrativos. En lo académico, permite saber como se utilizan los medios y recursos para el desarrollo óptimo de las funciones sustantivas de la institución. En lo administrativo refleja como se canalizan e integran los distintos recursos para garantizar el funcionamiento operativo y sustancial de la institución.
- **Eficacia:** Se refiere al grado de cumplimiento de los objetivos y metas propuestos por la institución.
- **Coherencia:** Es el grado de correspondencia e integración entre misión institucional y estructura, y procesos y medios que se disponen.
- **Equidad:** Está referida al sentido de justicia con que opera la institución en el contexto social, En el contexto institucional, se refiere a los procesos de toma de decisiones políticas y normativa respecto a sistemas de admisión, evaluación, promoción, reconocimiento de mérito académico y en el contexto general, considera la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias (de pensamiento, culturales, entre otras), y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones.
- **Impacto:** Se refiere al grado de influencia interna y externa que ejerce la universidad. A lo interno se refiere a los procesos de cambio observables que realiza la institución sobre los estudiantes y a la interacción resultante de estos procesos en los demás miembros de la comunidad universitaria. A lo externo, se refiere al aporte real de la universidad a la solución de problemas específicos de las comunidades étnicas y pueblos indígenas a los que sirve.

Estos criterios permiten evaluar el impacto de la URACCAN a través de la medición de los resultados obtenidos por el estudiante en su proceso de formación académica, en la calidad del graduado y su inserción al mercado laboral, en los servicios brindados por la institución y su personal, en la calidad de los procesos y metodologías desarrollados en programas educativos, investigativos y de extensión social y comunitaria, en la relevancia e impacto de las investigaciones y de las publicaciones, en los aportes al desarrollo cultural, social y económico nacional, en la aceptación de los programas institucionales por la sociedad y en la credibilidad y confianza que despierta en la comunidad regional, nacional e internacional.

### Necesidades y prioridades a desarrollar para el impulso y ejecución del plan estratégico

La efectiva implementación del Plan Estratégico Institucional requiere que la institución tome algunas decisiones en términos de:

- Coordinación y articulación de trabajo entre las áreas para discutir periódicamente los planes de trabajo de acuerdo a las líneas generales del plan estratégico.
- Crear una política institucional de desarrollo de los recursos humanos.
- La creación y elección de la figura de la Vicerrectoría General, como estructura que facilite el gerenciamiento académico institucional universitario.
- Evaluar el desempeño de las normativas institucionales, para poder desarrollar procesos de redefinición de las mismas.
- Impulsar la participación de distintos actores regionales en el desarrollo y proyección de la universidad.
- Crear mecanismos claros de comunicación interna y externa con indicadores de medición claros.
- Revisar y evaluar el desempeño y aplicación de las normativas institucionales.
- Redefinición del modelo pedagógico institucional, incluyendo los mecanismos de evaluación de la aplicación del mismo en los procesos formativos que impulsa la universidad.
- Articular efectivamente la investigación y la Extensión social comunitaria a la docencia.
- Potenciar el desarrollo de los recintos a través de la especialización territorial e institucional.

- Mejorar el acompañamiento a las estructuras autonómicas, definiendo un protocolo de trabajo para cada nivel, donde las instancias académicas, investigativas y de Extensión social y comunitaria de URACCAN, definan su rol.
- Establecer procesos de acompañamiento a sectores étnicos que no han sido sujetos de acompañamiento institucional.
- Efectivizar la implementación de los indicadores de interculturalidad en la docencia, la investigación, la extensión social comunitaria y las acciones de internacionalización.
- Promocionar el desarrollo de foros de diálogo multicultural.
- Impulsar la cultura de desarrollo empresarial institucional.
- Fomentar el desarrollo de unidades de gestión y desarrollo empresarial entre estudiantes como estrategia post graduada de inserción en el mercado laboral.

### Bibliografía seleccionada

#### 1-URACCAN

- Chavarría Lezama, Pedro A.  
2002 *Interculturality within URACCAN University: A Critical Exploration*. URACCAN;
- Cunningham, Myrna  
1999 *Universidades Indígenas e Identidad Cultural*. URACCAN – una experiencia de Universidad Intercultural. In: Memoria de la Segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura, San Salvador 1999, p.56-80; San Salvador
- 2002 *La Educación Superior Intercultural -recurso pedagógico para una educación equitativa*. URACCAN; Bilwi

- Dixon / Gómez  
2001
- García, Argentina, Aralicia Lucas y Marbel Baltodano  
1999 *Evaluación diagnóstica del enfoque intercultural en el quehacer educativo de URACCAN*. En: URACCAN 1999: 109-113
- García, Argentina, Thelma Sánchez y Myrna Cunningham  
2002 *Estrategias para la Incorporación de la Interculturalidad como eje transversal en URACCAN; URACCAN; Managua*
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.)  
2001 *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*; Xalapa
- URACCAN  
2000 *Indígenas 2000*. Seminario Internacional sobre el Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas, Bilwi/Kamla 13-17 de octubre 1999; Managua  
2001 *Resumen de la Planificación estratégica 2001 - 2005*  
2002 *Sistema Educativo Autónomo Regional - SEAR. Por la Unidad en la Diversidad - Costa Caribe Nicaragüense*; Managua
- 2-INTERCULTURALIDAD**
- Alsina, Miguel Rodrigo  
2001 *Elementos para una comunicación intercultural*; Barcelona
- AMANI, Colectivo  
1994 *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*; Madrid
- Balibar, Etienne  
2001 *Fronteras del mundo, fronteras de la política*. En: Sociedad No. 19, Bs.Aires, dic. 2001
- Bohannan, Paul y Mark Glazer  
1997 *Antropología. Lecturas*. Segunda edición; Madrid
- Cruz, Isabel de la (coord.)  
2002 *Introducción a la antropología para la intervención social*; Valencia
- Ember, Carol E. y Melvin Ember  
1997 *Antropología Cultural*. Octava Ed.; Madrid
- Gómez Pérez, Rafael  
2001 *Iguales y distintos. Introducción a la antropología cultural*; Madrid
- Grünberg, Georg (coord.)  
1995 *La Articulación de la Diversidad. Pluralidad étnica, autonomías y democratización en América Latina*. Tercera Reunión de Barbados; Quito
- Guerrero Arias, Patricio  
2002 *La Cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*; Quito
- Gurdián, Galio  
2002 *Relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas en la Década de 1990: el Caso de Centroamérica*. Informe Fundación Ford/OXFAM. Ms; Managua
- Gurdián, Galio, Jorge Grünberg y Carlos Brenes  
2003 *Reconociendo la multiculturalidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas en Centro América*. Informe para el PNUD: Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en

- Centroamérica y Panamá, pp.331-368;  
San José.
- Hopenhayn, Martin  
2002 *El reto de las identidades y la multiculturalidad*. En: Pensar Iberoamérica No.o. OEA; Washington
- Kottak, Conrad Phillip  
1997 *Antropología Cultural: Espejo para la humanidad*; Madrid  
1999 *Antropología: una exploración de la diversidad humana*. 6ª ed.; México
- O'Donnell, G  
2002 *Notas sobre el Estado de la Democracia en América Latina*. Borrador
- Parekh, Bhiku  
2002 "What is multiculturalism"? conferencia; Londres
- Smith D. A.  
1988. *The ethnics origins of Nations* Oxford
- Stavenhagen, Rodolfo  
2001 *La cuestión étnica* México
- Villoro, Luis  
Estado plural, pluralidad de culturas; México
- COSTA CARIBE**
- Badstue, Lone et alii  
1998 *Los campesinos de Río San Juan* Managua
- CACRC ( Central American and Caribbean Research Council)  
1998a *Diagnóstico general sobre la tenencia de la tierra en las comunidades indígenas de la Costa Atlántica*. Informe para el Banco Mundial de Charles Hale, Edmund Gordon y Galio Gurdián; Austin, Bluefields y Pto.Cabezas. Resumen ejecutivo
- 1998b idem, Marco general  
1998c idem, Informe final
- Conzemius, Eduard  
1984 *Estudio etnográfico sobre los indios Miskitos y Sumus de Honduras y Nicaragua* (1932); San José
- Dixon, Rómulo  
2000 *La Biósfera Tawahka Asangni: situación actual y perspectiva para el futuro*. En: Memoria de la segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura, San Salvador 26/07 al 1/08/1999, p. 414-419
- Gurdián, Galio  
2002 *Mito y memoria en la construcción de la fisionomía de Alamikangban*. En: Revista de Historia 14:119-171; Managua
- González, Miguel  
2001 *Desarrollo Humano en la Costa Caribe de Nicaragua*. CONPES – PNUD; Managua
- Hale, Charles  
1994 *Resistance and Contradiction. The Miskitu Indians and the Nicaraguan State. 1894-1987*; Stanford
- Helms, Mary  
1971 *Asang: adaptaciones al contacto cultural en una sociedad misquiyito*; III; México.
- Hurtado de Mendoza, Luis  
2001 *Migración mestiza en BOSAWAS*. En: Wani 26:36-45; Managua
- Jamieson, Mark  
1999 *Poverty Among The Indigenous People of Nicaragua* Indigenous People and Community Development Unit, Inter-American Development Bank, Sustainable Development Program, 71 p.

- Nietschmann, Bernard  
1973 *Between Land and Water. The Subsistence ecology of the MMiskito Indians, Eastern Nicaragua* New York
- 1995 *Conservación, autodeterminación y el Área Protegida Costa Miskita, Nicaragua*. En: Mesoamérica 29:1-55; Guatemala.
- Ortega Hegg, Manuel  
1997 *El régimen de autonomía en Nicaragua: contradicciones históricas y debates recientes*. En: Alteridades 7(14):99-105. UAM; México DF
- 2001 *Encuesta "Cultura política y actitudes hacia las elecciones y los regímenes de Autonomía Municipal y Regional en las Regiones Autónomas"*. IPADE; Managua
- 2003 *La autonomía como condición imprescindible para el desarrollo sostenible en América Latina: La Autonomía Regional en Nicaragua*; Managua .
- Pérez Chiriboga, Isabel  
2002 *Espíritus de Vida y Muerte: los Miskitu hondureños en época de guerra Tegucigalpa*.
- Roldán Ortega, Roque  
2000 *Legalidad y Derechos Étnicos en la Costa Atlántica de Nicaragua*. COAMA / EU; Bogotá
- 3- GÉNERO**
- Barbieri, Teresita de  
1992 *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*; Santiago
- D'Angelo, Almachiara  
1996 *Manual de género y desarrollo*. UNICEF; Managua
- Dary, Claudia (coord.)  
2002 *Género y biodiversidad en comunidades indígenas de Centroamérica*. FLACSO; Guatemala
- Escalante, Ana Cecilia y María Peinador  
1999 *Ojos que ven – corazones que sienten: indicadores de equidad*. UICN; San José
- Escobar, Heraldo, Jorge Grünberg y Luis Montalbán  
2001 *Informe evaluativo del proyecto agroecológico y de desarrollo económico* IPADE / Rama; Managua
- Figueroa, Dolores  
2003 *Introducción de la Dimensión de Género en la Problemática del Desarrollo Sustentable y Manejo de Recursos Naturales*. Ponencia en el FORO Tierras: Demarcación, Identidad y Espiritualidad. URACCAN; Bluefields
- Lagarde, Marcela  
1991 *Metodología del trabajo con mujeres. Enfoque y pedagogía de género*; Quito
- 1997 *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM; México
- Meentzen, Angela  
2001 *Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas*. BID; Washington
- ÖED  
2000 *Pautas para la implementación del enfoque de género en los proyectos* Managua
- Siu Bermúdez, Ivonne, Wim Dierckxsens y Laura Guzmán (comp.)  
1999 *Antología Latinoamericana y del Caribe: Mujer y Género*. Período 80-90, 2 vol..UCA; Managua
- Stürzinger, Ueli y Benjamín Bustamante

1999 *Con hombres y mujeres*. Propuesta para una metodología práctica para incorporar el enfoque de género en proyectos de desarrollo. COSUDE; Tegucigalpa

#### 4-INVESTIGACION

Alsina, Miguel Rodrigo

2001 *Elementos para una comunicación intercultural*; Barcelona

Barahona, Marvin y Ramón Rivas

2000 *Cultura y Desarrollo con los pueblos indígenas - Guías de trabajo*; Tegucigalpa.

Bernard, H. Russel

1994 *Research Methods in Anthropology*. Second Ed.; London

Bracker, Maren

2003 *Metodología de la Investigación social cualitativa*. UPOLI; Managua

Chapin, Mac and Bill Threlkeld

2001 *Indigenous Landscapes – A Study in Ethnogeography*. Center for the Support of Native Lands; Washington DC

Dary, Claudia (coord.)

2002 *Género y biodiversidad en comunidades indígenas de Centroamérica*. FLACSO; Guatemala

Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coord.)

2000 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* Madrid.

Guerrero Arias, Patricio

2002 *Guía Etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas* Quito.

Gurdian c. Galio; Charles Hale y Edmund T. Gordon

2002 *Derechos, Recursos y Memoria Social de Lucha: Reflexiones Sobre un Estudio Acerca de los Derechos Territoriales de las Comunidades Indígenas y Negras en la Costa Caribe de Nicaragua*, en: WANI, no. 29, abril-junio 2002, pp. 6-27.

Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo

1994 *La mediación pedagógica para la Educación Popular*; San José

Jociles, María Isabel

2002 *Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de Antropología Social*. En: Isabel de la Cruz (coord.): *Introducción a la antropología para la intervención social*, p.85-120; Valencia

López y Rivas, Gilberto

1996 *Nación y Pueblos Indígenas en el Neoliberalismo México*.

Núñez, Carlos, O.Fals Borda y A.Carusa

1990 *Investigación participativa y Educación popular en América Latina*. IMDEC; México

Toledo, Víctor

1991 *El juego de la supervivencia*. Un manual para la investigación etnoecológica en Latinoamérica México DF.

#### 5- DESARROLLO

Bonfil Batalla, G

1982 *El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, política y de organización*. En: F.Rojas A. (comp.) *América latina: etnodesarrollo y etnocidio*. FLACSO; San José pp.131-145

Brenes Castillo, Carlos

1998 *Pedagogía de la negociación* (Claves para entender la gestión local de los RRNN y la democratización comunitaria). Proyecto Forestal FAO; San José C.R.

Buss, Ralph

- 2001 Manejo participativo de áreas protegidas. Un paso hacia la autodeterminación de los Pueblos Indígenas?. En: Revista CARIBE 4:141-162; Managua
- 2003 Co-Manejo de Áreas Protegidas. La Reserva de Biosfera BOSAWAS en Nicaragua. En: CRAAN, p. 73-106; Bilwi
- Chapin, Mac (Coord.)  
2003 Pueblos Indígenas y Ecosistemas Naturales en Centroamérica y el Sur de México. National Geographic y Native Lands; Washington (edición latinoamericana de febrero 2003)
- CRAAN (Consejo Regional Autónomo Atlántico Norte)  
2003 Hacia la Titulación de los Territorios Indígenas de la Reserva de la Biosfera BOSAWAS; Bilwi
- Dary, Claudia (coord.)  
2002 Género y biodiversidad en comunidades indígenas de Centroamérica. FLACSO; Guatemala
- Deruyttere, Anne  
2002 Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia. BID; Washington
- Escobar, Arturo  
2000 Antropología y desarrollo. Ms (versión modificada de: Anthropology and Development, International Social Science Journal 154, 1997, pp.497-515)  
2000 El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea; Bogotá
- Kottak, Conrad Philip  
Culture and Economic Development. In: American Anthropologist 92(3):723-731  
When people Don't Come First: Some Lessons from Completed Projects. In: M.M.Cernea, ed. , Putting People First: Sociological Variables in Rural Development, p.431-464; New York
- 2000 *La cultura y "el desarrollo económico"*. En: A.Viola 2000:103-126
- Kusterer, K.  
1989 *Small Farmer Attitudes and Aspirations*. AID; Washington D.C.
- Mordt, Matilde  
2002 *Sustento y sostenibilidad en la frontera agrícola*. La evolución de la frontera en el Sudeste de Nicaragua. Nitlapán -UCA; Managua
- Nietschmann, Bernard  
1995 *Conservación, autodeterminación y el Area Protegida Costa Miskita, Nicaragua*. En: Mesoamérica 29:1-55; Guatemala
- Plant, Roger  
1998 *Pobreza y desarrollo indígena: algunas reflexiones*. Informe técnico. BID; Washington
- PRODEP (Programa de Ordenamiento de la Propiedad, Gobierno de Nicaragua)  
2003 *Ley del régimen de propiedad comunal de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz*. Publicación en español, mayangna, miskito e inglés; Managua
- Viola, Andreu (comp.)  
2000 *Antropología del Desarrollo*. Teorías y estudios etnográficos en América Latina; Barcelona.

# 3

---

## UNIDAD

# CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LAS AUTONOMÍAS DE LA COSTA CARIBE DE NICARAGUA

### Lecturas:

Alemán, C.; Cultura Política II. *Gobernabilidad y Agenda costeña*. 2003. Alemán, C. Cultura Política en la RAAN II...URACCAN. 2002

Cunningham, Mirna. Entrevista: *Hacia un marco conceptual Latinoamericano y del Caribe de ciudadanía Intercultural* RIDEI 2007

De la Peña, G. *Social Citizenship*, (Multi Culturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity, and democracy), Sieder, R. 2002. Decreto de Ley 571 (1980).

*Dirección de comunicación intercultural*, URACCAN. 2004.

Freeland, Jane y Mc Lean, Guillermo, coat. *Informe final sobre las necesidades lingüísticas del estudiante de la Costa Caribe de Nicaragua para la elaboración de un currículum de idiomas*. Bluefields, Nicaragua (1994).

Hooker, Alta. *Informe de Gestión 2007 de Uraccan*.

Inst. Nacional de Estadísticas y Censo, INEC *VIII Censo de Población y IV de Vivienda*, 2005.

*Informe de Desarrollo Humano 2005 de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Ministerio de Educación de Nicaragua, MINEDUC. Dirección de Unidad Estadísticas, 2007.

SEAR, *Por la Unidad en la Diversidad, Costa Caribe Nicaragüense* (IPILC-Uraccan), p 9.

SEAR, *El Sistema Educativo Autonómico Regional Plan 2003-2013*.

Saballos, Juan, coat. *El Sistema Educativo Autonómico Regional, Plan 2003-2013*. Consejo Regional Autónomo RAAN, RAAS. Comisiones de Educación RAAN y RAAS. 2003.

Zapata Webb, Yuri Hamed, *Historiografía, Sociedad y Autonomía*. Tomo I, Managua, Uraccan, 2007.



**Competencias a desarrollar:**

Los tutores de los Recintos Universitarios de URACCAN desarrollarán habilidades, destrezas, comprensión, interpretación, inducción-deducción, análisis y síntesis, a través de las siguientes competencias:

- Actualizar al personal docente en los contextos de multiculturalidad e interculturalidad en la dinámica geodemográfica y etnodemográfica en la Costa Caribe de Nicaragua.
- Dimensionar el marco normativo en el que se implementa la Educación Intercultural Bilingüe.
- Analizar el proceso de Construcción de ciudadanía intercultural colectiva costeña.
- Orientar el quehacer universitario de URACCAN en el acompañamiento a las demandas de los pueblos indígenas de la Costa Caribe.
- Reflexionar en cuanto al proceso en cuanto a las lecciones aprendidas en la Autonomía y la Educación Intercultural.
- Reflexionar sobre las relaciones interculturales Interculturalidad y derechos de las comunidades étnicas, pueblos indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua.

## Nicaragua: Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe desde las Autonomías de la Costa Caribe de Nicaragua

Investigador:  
Guillermo Mc Lean Herrera

### Introducción

El presente estudio provee información sobre el estado de situación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Nicaragua. A partir de una caracterización del país y de las Regiones Autónomas, el documento abarca aspectos tales como: la dimensión histórica y política de la EIB y su marco normativo; las dimensiones socioeducativas y sociodemográficas; y el análisis de algunas experiencias vividas en las últimas dos décadas en el marco del proceso de descentralización, orientado a la consolidación del SEAR<sup>33</sup> como modelo educativo propio, equitativo y pertinente al carácter multilingüe y pluricultural de la Región.

En el recorrido se hace un somero análisis cualitativo y cuantitativo de la EIB en la última década, se aborda el tema de la construcción de la ciudadanía intercultural y se discute el SEAR como estrategia educativa en sus componentes fundamentales de formación docente, transformación curricular y elaboración de textos y materiales para la EIB. También se destaca la importancia de la participación de los padres de familia y las comunidades en general en el proceso de cogestión de la educación y el tratamiento que reciben las diferentes lenguas autóctonas de la Región.

El tema de las migraciones y sus efectos en la vida, costumbres, valores y tradiciones de los pueblos sujetos de estos procesos socio-políticos reseñados en la hipótesis general se aborda desde una perspectiva diferente, dadas las características muy particulares que adquiere

este fenómeno en las Regiones Autónomas. Dicha hipótesis, que orienta la realización de los estudios nacionales, señala que:

*“En los países latinoamericanos, sometidos a políticas que reportan distinto grado de apertura a las demandas del mercado global y los modelos neoliberales, la atención educativa a favor de la diferencia y el reconocimiento de la diversidad lingüística y sociocultural puede estar favoreciendo en lugar del arraigo territorial, el desarrollo auto-sustentable, el cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento de las comunidades, lenguas y culturas propias –en atención a los instrumentos jurídicos más avanzados nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas-, el abandono de los territorios originales, la migración nacional y transnacional a los grandes centros urbanos e industriales, así como la adaptación funcional de los grupos étnicos a las demandas del mercado. Todo ello a fin de evitar la irrupción de conflictos sociales en las regiones sometidas a la pobreza y la exclusión social estructural.”*

Sin embargo, en la Costa Caribe este fenómeno no se caracteriza por la fuga masiva de la población “a los grandes centros urbanos e industriales”, pues aunque se dan algunas migraciones de las zonas rurales a las concentraciones urbanas y semi-urbanas, éstas no tienen ni la regularidad ni el volumen suficiente para incidir de manera significativa en la vida de los emigrantes. Además, dichos movimientos generalmente ocurren a lo interno de las propias Regiones Autónomas.

Lo que sí tiene gran impacto- y he ahí la diferencia - es la migración de colonos

<sup>33</sup> SEAR: Sistema Educativo Autonomo Regional, incorporado a la Ley General de Educación (2006) como un Subsistema del Sistema Nacional de Educación.

mestizos hacia los territorios indígenas o afro descendientes, procedentes de los departamentos adyacentes, en lo que se ha dado en llamar el “avance de la frontera agrícola.” El estudio aborda el tema desde la perspectiva de la reducción de los espacios físicos y espirituales de dichos pueblos y del despojo de sus territorios ancestralmente poseídos que conllevan estas invasiones.

El estudio parte de un análisis de la documentación disponible sobre la EIB en la Dirección de Planificación, División de Estadísticas, del Ministerio de Educación (MINED), así como de la información respectiva existente en las Delegaciones Regionales y Municipales del MINED y las Secretarías Regionales de Educación de los Gobiernos Regionales Autónomos.

Un segundo aspecto del estudio incluyó entrevistas individuales y grupales con actores relevantes del proceso educativo en la Costa Caribe Nicaragüense las que, entre otros, incluyen a autoridades de los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos, Secretarías Regionales de Educación, Delegaciones del MINED, líderes comunitarios, asociaciones indígenas y padres de familia.

Una vez concluido el informe en su etapa preliminar, el mismo fue validado en un seminario en el que participaron 19

personas provenientes de varias de las distintas instancias arriba señaladas. Este seminario tuvo lugar en el Municipio de Rosita (Zona Etnolingüística Sumo-Mayangna), Región Autónoma del Atlántico Norte el día viernes 02 de Noviembre de 2007.

## I. Demografía de la Costa Caribe Nicaragüense

La demografía de la Costa Caribe nicaragüense se comprende desde la perspectiva histórica y estructural de los fenómenos que impactan las dinámicas socioeconómicas y de la conformación de las sociedades y culturas que habitan esa área geográfica. En la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur, el fenómeno de aceleración de profundos cambios socioeconómicos y bio-demográficos son producto de la especulación y tráfico de tierras, el avance de la frontera agrícola y ganadera y la reedición de modelos de explotación indiscriminada de los recursos naturales dentro de relaciones sociales y étnicas asimétricas que competen a las políticas de la Administración Pública, los nuevos grupos de poder, tráfico de influencias, negación de espacios de participación ciudadana, violación de tratados internacionales de la protección y desarrollo del medio ambiente, etc.

### 1.1. Región Autónoma Atlántico Norte, RAAN

Municipios	Población	Extensión Km 2	Densidad Hab Km2	Mestizos %/hab.	Miskitu %/hab.	Creoles %/hab.	Mayangna %/hab.
Puerto Cabezas	57,465	5,985	9,6	21,7%	72,3%	5,7%	0,3%
				12,470	41,547	3,276	172
Waspam	53,028	9,342	5,7	4,3%	91,0%	-	4,7%
				2,2,80	48,255	-	2,492
Prinzapolka	21,179	7,020	3,0	20,0%	78,7%	1,0%	0,3%
				4,024	16,519	-	64
Bonanza	23,849	1,898	12,6	47,0%	8,0%	0,2%	45,0%
				11,209	1,908	48	10,732

Municipios	Población	Extensión Km 2	Densidad Hab Km2	Mestizos %/hab. 18,205	Miskitu %/hab. 2,812	Creoles %/hab. 102	Mayangna %/hab. 4,328
Rosita	25,462	2.205	11,5	71,5%	11,0%	0,4%	17,0%
Siuna	80,387	5,040	15,9	98,7%	0,6%	0,1%	0,6%
Mulukukú <sup>35</sup>	-	-	-	-	-	-	-
Waslala	47,068	1,329	35,4	100,0	-	-	-
<b>Total</b>	<b>308,438</b>	<b>32,820</b>	<b>9,4</b>	<b>56,64%</b> 174,598	<b>36,18%</b> 111,511	<b>1,15%</b> 3,506	<b>5,93%</b> 18,270

### 1.2. Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS)<sup>35</sup>

Municipio	Población	Extensión Km <sup>2</sup>	Densidad Hab/km <sup>2</sup>	Mestizos %/hab. 2,250	Miskitu %/hab. 3,000	Creoles %/hab. 27,0%	Mayangna %/hab. -	Rama 5/hab. -	Garífuna %/hab. 3,0%
Corn Island	7,500	9,0	833,3	30,0%	40,0%	27,0%	-	-	3,0%
Bluefields	47,849	4,775	10,0	57,0%	6,0%	34,8%	-	2,7%	0,5
Pearl Lagoon	10,628	3,876	2,74	7,0%	38,9%	27,0%	-	-	28,0%
Kukra Hill	13,200	1,193	11,0	80,0%	10,0%	10,0%	-	-	-
Desembocadura del Río Grande	5,500	1,738	3,2	15,0%	50,0%	15,0%	20,0%	-	-
La Cruz del Río Grande	20,000	3,448	5,8	99,8%	0,2%	-	-	-	-
El Tortuguero	333,844	3,403	9,9	99,0%	1,0%	-	-	-	-
Bocana de Paiwas	55,000	2,375	23,0	100,0%	-	-	-	-	-
El Ayote	15,196	831	18,3	100,0%	-	-	-	-	-

<sup>34</sup> Municipio recién elevado a la categoría, no se cuentan datos oficiales.

<sup>35</sup> Capítulo II del Informe de Desarrollo Humano de la Costa Caribe, 2005. Fuente: Yuri Hamed Zapata Webb, Historiografía, Sociedad y Autonomía. Tomo I, Uraccan, 2007. Edición al cuidado de Víctor Manuel del Cid Lucero.

Municipio	Población	Extensión Km <sup>2</sup>	Densidad Hab./km <sup>2</sup>	Mestizos %/hab.	Miskitu %/hab.	Creoles %/hab.	Mayangna %/hab.	Rama %/hab.	Garífuna %/hab.
Muelle de los Bueyes	29,590	1,391	21,0	100,0 %	-	-	-	-	-
El Rama	63,245	3,753	16,8	100,0 %	-	-	-	-	-
Nueva Guinea	128,000	2,774	46,14	100,0 %	-	-	-	-	-
Total	429,552	27,546	15,6	89,90 386,12 9	3,34 14,35 8	5,52 23,69 1	0,26 1,000	0,3 1,29 0	0,8 3,440

### 1.3 Población de Ambas Regiones Autónomas<sup>36</sup>

RAAN +RAAS	Población	Extensión Km <sup>2</sup>	Densidad Hab./km <sup>2</sup>	Mestizos %/hab.	Miskitu %/hab.	Creoles %/hab.	Mayangna %/hab.	Rama %/hab.	Garífuna %/hab.
Total	737,990	60,366	12,23	75,98% 560,727	17,06 %	3,69%	2,62%	0,17 %	0,47% 3,440

### 1.4 Población indígena y no indígena

De los grupos etnolingüísticos, los más numerosos son los Miskitus, aproximadamente 126,000 quienes en su mayoría conservan su lengua, aunque en las áreas de influencia del Miskitu también se habla el inglés y el español. El bilingüismo entre los Miskitu va en aumento y la segunda lengua puede ser tanto el inglés como el español.

El segundo grupo etnolingüístico en importancia demográfica es el Creole, descendientes de africanos, ingleses y otras etnias extranjeras y que tienen el idioma Creole

como lengua de uso predominante en el contexto familiar y comunitario. No

obstante, es menester reconocer la creciente influencia tanto del idioma español como del Inglés estándar, dado sobre todo por el intercambio frecuente que los habitantes de la RAAS tienen con los Estados Unidos y con la diáspora Costeña que habita en distintos estados del sur de ese país.

El tercer grupo etnolingüístico en importancia demográfica es el Sumu- Mayangna que ocupa territorios tanto en la RAAN como en la RAAS. Algunas comunidades Mayangnas ocupan también territorios a lo largo del Río Coco en zonas pertenecientes a la región de Jinotega. Los Sumu-Mayangnas son aproximadamente unos 20,000 y tienen

<sup>36</sup> Capítulo II del Informe de Desarrollo Humano de la Costa Caribe, 2005. Fuente: Yuri Hamed Zapata Webb, Historiografía, Sociedad y Autonomía. Tomo I, Uraccan, 2007. Edición al cuidado de Víctor Manuel del Cid Lucero.

como lengua de uso predominante al idioma del mismo nombre. Los Sumu-Mayangnas por lo general también hablan el Miskitu y muchos conocen y usan también el Español y, en menor grado, el Inglés-Creole.

Los Ramas constituyen un grupo amerindio minoritario cuya lengua está en peligro de extinción, desplazada mayormente por el Creole y más recientemente también por el español. Los Ramas son unos 1290 con una mayor concentración en la Isla de Rama Cay al sur de la Bahía de Bluefields y zonas rurales aledañas como Punta de Aguila, Dukni Creek, Torzuani y otros.

Los Garífunas son de ascendencia afro-caribeña cuya lengua ancestral es un idioma creole de base amerindia mezclado con lenguas africanas, francés, holandés e inglés. Los Garífunas igual que los Rama, hoy en día hablan mayoritariamente el creole de base inglesa de la población afro descendiente propiamente.

La población mestiza de habla Española de la Costa Caribe se multiplica cada día producto de la migración Pacífico al Atlántico. Producto de ello, la frontera agrícola avanza cada vez más en desmedro de los bosques y las zonas habitadas por Sumu- Mayangnas y Miskitus, hecho que trae consecuencias ecológicas y que contribuye al cambio del carácter étnico y lingüístico de la zona.

### **1.5 Dinámica de los cambios geodemográficos y etnográficos**

La dinámica social de la migración interna ha provocado un cambio de recomposición étnica de la población, consecuencia de ello es que los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en ambas Regiones Autónomas actualmente son minoritarias y de los 19 municipios, 9 se reestructuraron en unidades administrativas monoétnicas, esta

es una ruptura con los preceptos de autonomía con representatividad multiétnica en el ejercicio del poder democrático. Un 76 por ciento de la población de las regiones autónomas se debe a la masiva migración de origen mestizo e hispanoparlante, es decir que más de medio millón de mestizos en un proceso de expansión acelerada y de la frontera agrícola y ganadera pionera, desde el occidente y norte de los departamento limítrofes hacia las regiones autónomas, coloca en situación crítica o de extinción la flora, fauna, suelos y calidad de vida de los pueblos indígenas, afrocaribeños y comunidades étnicas de la Costa Caribe.

La problemática es ocasionada por la extrema pobreza del campesinado originario del centro y norte del país hacia las regiones autónomas, debido al creciente latifundio de los ganaderos y comerciantes que especulan con la tierra y los productos perecederos, la crisis del modelo agroexportador, la ausencia de mercados, el desempleo, falta de ingresos en el sector rural y por otro la dramática reducción de la presencia y servicios del Estado.

Esta situación ha visibilizado una política al fundamento de reconocimiento de los derechos históricos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas, reto profundo al modelo actual de régimen de autonomía en el reconocimiento a las memorias colectivas, historias, culturas y lenguas que les diferencian entre sí y del resto de la población nacional.

El avance de la frontera territorial de las comunidades caribeñas tiene que ver con los puntos de vista de dos cosmogonías, para el mestizo el apoderarse de la tierra significa tener una propiedad que puede ser negociada, una vez que ha sido

“mejorada”, es decir deforestada y convertida en un terreno apto para ser

sebrado de pastos y criar ganado vacuno. Las tierras mejoradas adquieren valor de cambio y en la mayor parte de las veces son adquiridas por los terratenientes que las usan como pastizales y zonas ganaderas. Cuando vende una finca, los colonos mestizos avanzan en busca de nuevas tierras “baldías” y se repite el ciclo.

Para los pueblos indígenas y afrodescendientes, la concepción cosmogónica de la tierra es distinta, para ellos es sagrada y tiene valor en cuanto a su naturaleza: flora, fauna, fuentes de agua. El territorio es el lugar donde los seres espirituales ejercen su tutela sobre la creación y donde se gesta el conocimiento, es el lugar donde se realiza la producción y la reproducción de la cultura y la vida misma.

El problema se acrecienta por la hegemonía política del Estado donde prevalecen los derechos del mestizo y de aquellos sectores políticos partidarios que históricamente se han opuesto a la autonomía costeña en violación a las Leyes nacionales y tratados y protocolos internacionales que el Estado de Nicaragua ha ratificado.

### 1.6. Flujo migratorio

La situación migratoria interna y externa es muy dinámica. Tanto la RAAN y RAAS son receptoras de corrientes migratorias con distintas características. Tradicionalmente los creoles de ambas regiones emigran temporalmente como marinos o personal de servicios en los barcos de turismo llamado “Ship-Out”, para solventar sus problemas financieros, la situación se ha generalizado para los jóvenes mestizos y miskitos costeños. No obstante, lo más relevante “es la migración masiva de campesinado mestizo en extrema pobreza hacia tierras supuestamente ‘baldías’, ‘nacionales’, y sin ‘dueño’ ubicadas en lo que se ha llamado la frontera

agrícola y ganadera que ahora ha llegado prácticamente a su fin.”<sup>37</sup>

Actualmente la ruta más común para los mestizos de la Costa Caribe, es la vecina Costa Rica. En el caso de la RAAS, es preferida por los pobladores de los municipios de El Tortuguero y la Cruz de Río Grande, Nueva Guinea, Muelle de los Bueyes, El Ayote y El Rama, esa migración ya está llegando hasta el litoral Caribe.

El Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas ha clasificado 4 tipos de migraciones:

“La inmigración desde el Pacífico a centros urbanos costeños como el Rama, bluefields, siuna y Bilwi, de población proveniente, principalmente, de las zonas del Pacífico y del norte de Nicaragua como Chontales, Matagalpa, Masaya, Granada y Rivas.” Su propósito es el comercio y eventualmente radicar para hacer “fincas”.

“Las migraciones rurales a centros urbanos: el campesino mestizo pobre vende su propiedad o sus mejoras y se traslada a vivir al sector urbano en busca de mejores oportunidades y condiciones de vida.”

Las migraciones temporales, en períodos estacionales, vinculados a cosechas de café, caña de azúcar, palma africana, pesca y güirisería<sup>38</sup>.

“La migración colonizadora corresponde a la dinámica de expansión de la frontera agrícola y ganadera, diferenciada en áreas de la vieja frontera agrícola como Nueva Guinea y la nueva frontera “pionera”, en la cual destaca la destrucción del medio ambiente por las prácticas de tumba, roza y quema.

<sup>37</sup> Informe de Desarrollo Humano 2005 de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

<sup>38</sup> Güirisería: Minería artesanal en pequeña escala.

### 1.7. Impacto migratorio

El IDH del PNUD, precisa que la frontera agrícola históricamente ha sido el foco principal de la migración y colonización de la Costa Caribe. Afincarse en tierras supuestamente baldías es atractivo para los campesinos de las diversas regiones del país para establecer “mejoras” y venderlas eventualmente. Esto es consecuencia de “vacíos jurídicos en el ordenamiento legal vigente que estimulan la apropiación, comercio y especulación ilegal sobre tierras comunales, constitucionalmente inajenables –ley 28, artículo 36- utilizando la figura de inscripción de títulos supletorios y compra-venta de ‘mejoras.’”

“El estatuto de Autonomía careció, durante diecisiete años, de la reglamentación adecuada que permitiese a las comunidades indígenas y afrodescendientes tramitar títulos de propiedad colectiva sobre aquellos territorios que reclamaban como suyos. Ahora la Ley de Régimen de Propiedad Comunal, Ley 445, aprobada en el 2002, dieciséis años después de la aprobación de la Constitución Política de la República de Nicaragua y del Estatuto de Autonomía de 1987, es un instrumento fundamental para hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas sobre las tierras y recursos naturales.”

“Sin embargo, por divisiones internas y la falta de apoyo financiero, administrativo y técnico del gobierno central la institucionalidad creada por la Ley 445 todavía no genera un proceso sistemático de demarcación y titulación de tierras comunales, lo que estimula la reproducción de conflictos ambientales e interétnicos por el uso de la tierra y sus recursos naturales. Esta situación podría cambiar radicalmente con la entrega, el 24 de mayo de 2005, de los títulos a los cinco territorios indígenas de Bosawás.”<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Los territorios son: Mayangna Sauni As, Mayangna Sauni bu, Miskitu Indian Tasbaika Kum, FIPLA Sait Tasbaika Kum y Lilamni Tasbaika Kum.

Dentro de poco a las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes solamente les va ha quedar como territorio las costas; esto como consecuencia del avance de la frontera agrícola y de la ausencia de políticas de empoderamiento social y de las relaciones asimétricas dentro de las distintas comunidades que reflejan una crisis social desde el punto de la Ley de la Autonomía de la Costa Atlántica.

No se está representando ni otorgando calidad de Autonomía en relaciones de equidad o ecuanimidad con sentido inocuo para todos los pueblos que habitan este Gigante

### 1.8 Perfil sociodemográfico de la población inmigrante

Una de las preocupaciones en el análisis del fenómeno migratorio dentro de la Costa Caribe es el conocimiento de las características sociodemográficas de las comunidades involucradas en esa dinámica. Otro obstáculo son los instrumentos de registro que no han sido diseñados, los únicos instrumentos que permiten disponer de información sociodemográfica estandarizada son los censos, con la limitación que tienen estos en términos de subregistro y que fueron realizados hasta el 2005. La carencia de análisis específicos también produce otro problema: la nueva migración de tipo *económica* se mezcla con los procesos de retorno de comunidades y grupos involucrados en los desplazamientos transfronterizos en los decenios anteriores a los noventa en el contexto de la guerra fría y la guerra en la década de los 80 en la región Caribe de Nicaragua y en el contexto latinoamericano.

“Con los cambios políticos en Estados Unidos a comienzos de los 80,40 y la articulación de nuevas demandas de MISURASATA, al cual no le satisface la Declaración de Principios de la RPS sobre

<sup>40</sup> Con el triunfo de Reagan cambia la relación entre el Gobierno Demócrata de Estados Unidos y la RPS e inicia la etapa conocida como guerra de baja intensidad.

los Pueblos Indígenas,<sup>41</sup> porque no se hace mención sobre derechos territoriales, que era la demanda fundamental,<sup>42</sup> contribuye al incrementar la desconfianza histórica entre el Pacífico y los pueblos indígenas y comunidades étnicas, así como al involucramiento de algunos sectores indígenas en la guerra contrarrevolucionaria. La respuesta militar del Gobierno Revolucionario agudizó las contradicciones, derivando en un conflicto militar que impactó totalmente las vidas de las comunidades, especialmente del Río Coco, por el traslado forzoso y destrucción de comunidades, así como el desplazamiento y la huida a territorio hondureño de la población.<sup>43</sup>

Por esa misma razón, aunque el movimiento de retorno supuestamente hace disminuir el peso relativo de la migración también los eventos vinculadas a esta involucran el traslado de personas, sobre todo niña/os y jóvenes que han nacido en los países vecinos de Honduras y Costa Rica; pero, que también son hijos de padres que se han repatriado después de haber vivido exilios, refugios o simplemente desplazados de manera forzosa. Otro factor para discernir adecuadamente la composición social es la variable etnodemográfica. Otro componente es la característica del fenómeno en el decenio de los noventa. Los remanentes de la década anterior y las políticas del cambio hacia los nuevos escenarios de conflicto han incrementado las causas económicas activando los circuitos migratorios.

<sup>41</sup> Que se plantea en la Declaración:

<sup>42</sup> Una de las principales actividades del movimiento era la delimitación física del territorio indígena y eso para el gobierno sandinista era visto como amenazante ante la política de Estados Unidos. El argumento era que ese territorio iba a ser utilizado para una invasión militar de Estados Unidos.

<sup>43</sup> Entrevista con Dra. Mirna Cunningham, RIDEI 2007: Hacia un marco conceptual Latinoamericano y del Caribe de ciudadanía Intercultural.

## II. La dimensión histórica - política de la EIB y el marco normativo en el que se implementa

Nicaragua presenta considerables avances en el campo de las políticas públicas relacionadas con el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. En el artículo 5 de su Constitución Política (1987) Nicaragua se declara un Estado Multicultural, a la vez que establece las condiciones necesarias para el pleno ejercicio de los derechos en ella consignados: “El Estado reconoce la existencia de los pueblos Indígenas, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución, y en especial los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales; así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute de las mismas, todo de conformidad con la ley. Para las comunidades de la Costa Atlántica se establece el régimen de autonomía en la presente Constitución”.

En los artículos 8 y 11 se declara que “El pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana.” A la vez que declara al español como idioma oficial del Estado, reconoce que “Las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la Ley”. Prosigue en el Arto. 89. (...) Las comunidades de la Costa Atlántica tienen el derecho de preservar y desarrollar su identidad cultural en la unidad nacional; dotarse de sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales conforme a sus tradiciones.” En el Arto. 90 se afirma el derecho de las comunidades de la Costa Atlántica a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. Por lo tanto

(Arto. 91) el Estado asume la obligación de dictar leyes destinadas a promover acciones que aseguren que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua, cultura y origen.

Este marco jurídico que arranca con el Decreto-Ley 571 (1980), Ley sobre educación en lenguas en la Costa Atlántica, alcanza su máxima expresión con la promulgación de la Ley No. 28, “Estatuto de Autonomía” (1987); Luego siguen otras leyes importantes como la Ley No. 162. Ley de uso oficial de las Lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (1993); la Ley 445. Ley del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los Ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz (2002) y la Ley General de Educación (2006).

Sin embargo, el debate entre la ciudadanía nacional y la ciudadanía autonómica es un tema pendiente que no se resuelve solamente mediante las políticas públicas sino trasciende a las relaciones interétnicas, a las prácticas de discriminación abierta y oculta, a la lucha por la hegemonía a lo interno del proceso de Autonomía. La ciudadanía nacional sigue siendo un pretexto para fortalecer la discriminación y para que la ciudadanía de los pueblos indígenas y afrodescendientes sea una ciudadanía disminuida, en términos de ejercicio real de los derechos individuales y colectivos.

### 2.1. El reconocimiento de la Autonomía

La Constitución Política promulgada en 1987 reconoció de manera expresa, hasta entonces negada e invisibilizada, la existencia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua. Por primera vez, miskitos, sumu-mayangnas, ramas, creoles, garífunas y mestizos fueron reconocidos como

integrantes de un país diverso y pluricultural. Este reconocimiento fue la base para el establecimiento de una serie de derechos colectivos, entre los que destacan: la protección contra la discriminación; protección a las lenguas, culturas y formas propias de organización social y de gobierno; derecho a ejercer control sobre sus recursos naturales y tierras comunales. Este mismo año, se promulgó la Ley No. 28, o Estatuto de la Autonomía, en la cual se crea el régimen legal de la autonomía para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. Pero fue en el año 1990 cuando comienza a implementarse el proceso de autonomía con la conformación de los Consejos y Gobiernos Regionales, tuvieron que transcurrir mucho años más, 16 años, para que la Ley No. 28, fuera reglamentada por la Asamblea Nacional mediante su Decreto No. 3584. En la actualidad el proceso de autonomía regional esta incluido dentro del Programa de Descentralización del Estado de Nicaragua, promovido el contexto de ajustes económicos y financieros exigidos por los organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

En el capítulo III del Reglamento de la Ley No. 28 se establece la siguiente definición del Régimen de Autonomía: “Es el sistema o forma de gobierno, jurídico, político, administrativo, económico y financieramente descentralizado que dentro de la Unidad del Estado nicaragüense establece las atribuciones propias de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua, de sus órganos de administración, los derechos y deberes que corresponden a sus habitantes para el ejercicio efectivo de los derechos históricos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua, consignadas en la Constitución Política de la República de Nicaragua, la Ley 28 y demás leyes de la República. La construcción de la autonomía en los pueblos indígenas y

Comunidades Étnicas de la Costa Atlántica, es un proceso dinámico, un continuum, que es la centralidad de la vida política y socioeconómica en la Costa Caribe y que es de vital importancia para el Estado.

## 2.2. La ciudadanía Autónoma

La Autonomía en la Costa Caribe ha sido entendida como la representación de distintas expresiones de autodeterminación de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, cuyo principios sustentados en el Estatuto de Autonomía y la Constitución Política son unidad en la diversidad, no-discriminación, inclusión, equidad, elementos que continúan siendo necesarios para que los costeños y costeñas se integren en comunidad política de intereses compartidos.

En las perspectivas autonómicas existen los debates actuales costeños y destacan las que propugnan: 1.- Un acuerdo federalista; 2.- La nación comunitaria Moskitia. 3.- Autodeterminación indígena: derechos indígenas en un marco diferenciado, o entidades étnicas territoriales. 4.- Autonomía regional multiétnica, vigente. 5.- Autonomía regional reformada. 6.- Una Costa Caribe incorporada, sin autonomía. 7.- La creación de sub-regiones autónomas en la zona conocida como Zelaya Central<sup>44</sup> y en el Triangulo Minero. Otros autores agregan una octava, como es la departamentalización o creación de nuevos departamentos, desmembrando el territorio de las regiones autónomas<sup>45</sup>.

La construcción de la autonomía enfrenta ingentes desafíos, entre los cuales destaca la necesidad de generar un pensamiento autonómico genuino, creativo, que no se deje atrapar por enfoques y visiones ajenas. Otros desafíos son, alcanzar mayores

consensos y diálogos costeños, crear las capacidades que se necesitan para avanzar; Construir la autonomía con una visión de poder compartido, como un dimensión de poder que aglutina en la diversidad y algo fundamental es el desafío de confrontar aquellas perspectivas que piensan que es el mercado el que va a consolidar el proyecto autonómico costeño. La autonomía abrió la posibilidad de construir nuevas relaciones entre las culturas, avanzar cualitativamente de un Estado monoétnico y centralizado, producto de la colonización española a un Estado incluyente; sin embargo es una de las contradicciones no resueltas: persiste la contradicción entre el Estado y los pueblos indígenas y étnicos; También existen contradicciones interétnicas; miskitu – mayangna – mestizos – creoles y viceversa. Aunque estas contradicciones no son determinantes, no obstante, inciden en la promoción de la unidad que requieren los habitantes de las regiones autónomas a fin de avanzar hacia una agenda única ante gobiernos etnocéntricos.

La Interculturalidad aparece como una necesidad de hacer explícito las relaciones entre las diferentes culturas de Nicaragua en un marco de diálogo constructivo y aprendizaje mutuo. Aunque en su desarrollo se ha confundido a la Interculturalidad como un simple rescate cultural, evidentemente no sólo representa eso: la Interculturalidad demanda fundamentalmente explicitar las formas en que nos relacionamos las culturas.

Como se puede ver la conceptualización de la autonomía lejos de estar agotada, presenta hasta seis perspectivas distintas y las relaciones de interculturalidad aún estás muestran conflictos que deben ser superados.

El binomio Autonomía-Interculturalidad debe ser la base principal para que de manera consensuada se elabore una plataforma

<sup>44</sup> Municipios de Rama, Nueva Guinea, Muelle de los Bueyes.

<sup>45</sup> Municipios de Siuna, Rosita, Bonanza, Mulukukú y Waslala.

política para el autodesarrollo que resista los embates de los modelos externos y sus propuestas que avasallan la diversidad cultural. El patrimonio cultural es el principal recurso para el autodesarrollo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, para lo cual se debe trabajar en propuestas endógenas y culturalmente pertinentes, que permitan la negociación de los tres principales protagonistas: Los Pueblos, el Estado y la Cooperación Internacional.

### 2.3. Construcción de ciudadanía intercultural colectiva costeña

Uno de los resultados más visibles del proceso de autonomía es el fortalecimiento de la ciudadanía autonómica. Esta se define como el resultado tener una identidad étnica particular, vivir en el territorio autónomo y ejercer los derechos de autonomía. Actualmente se evidencia en las Regiones Autónomas un proceso de transformación de las identidades específicas hacia una identidad costeña promovida por los mismos pueblos, como una estrategia de sobre vivencia. Ante la cultura hegemónica nacional mestiza que impulsan instituciones nacionales y externas.<sup>46</sup> Como lo indica esta entrevista en Bilwi, “para hablar de ciudadanía se debe de hablar primero de identidad, nosotros los costeños debemos sentirnos primero hijos de la Costa Atlántica, para posteriormente ser hijos de la Nación Nicaragüense<sup>47</sup>.”

El elemento articulador de este proceso construcción de la identidad costeña es la interculturalidad, entendida como política y herramienta de convivencia armónica y respetuosa entre culturas, que comparan un proyecto político y de vida común: la autonomía multiétnica regional. Durante los últimos años se ha mantenido

lo que se conoce como la Agenda Regional Multiétnica<sup>48</sup> concertada en 2002 y negociada con los partidos políticos que participaron en la contienda electoral nacional.

Los temas que incorpora dicha agenda son los siguientes:

- 1.) Paz y seguridad ciudadana: consolidar la reinserción de la población afectada por los conflictos bélicos, seguimiento de acuerdos entre Gobierno y desmovilizados, lucha contra narcotráfico, conflictos interfronterizos, mejoramiento del poder judicial incluyendo derecho consuetudinario.
- 2.) Gobernabilidad e institucionalidad: reglamentar y fortalecer la ley de autonomía, ratificar el convenio 169 de la OIT, delimitación de competencias entre espacios autonómicos regional, municipal y comunal, ley de carrera civil, impulsar planes de desarrollo sostenibles, transparencia en la gestión pública, reforma a la ley electoral.
- 3.) Descentralización: plan de arbitrio, fondo de desarrollo regional, traslado de la administración de municipios fuera de la jurisdicción regional, descentralización y traslado de competencias de salud y educación.
- 4.) Participación ciudadana: presencia institucional de las Regiones Autónomas en los espacios de toma de decisión del Gobierno Central, establecimiento de mecanismos institucionalizados de participación ciudadana en la definición de políticas, programas y planes regionales, respeto a decisión de comunidades sobre uso de sus propiedades comunales colectivas, promover la práctica de presupuesto participativo, descentra-

<sup>46</sup> de la Peña, G. Social Citizenship,...(Multi Culturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity, and democracy), Sieder, R. 2002.

<sup>47</sup> Resultado del análisis del grupo focal de Bilwi.

<sup>48</sup> Alemán, C.; Cultura Política II. Gobernabilidad y Agenda costeña. 2003.

- lización territorial, participación de discapacitados.
- 5.) Revitalización de la identidad y cultura de los pueblos indígenas y comunidades étnicas: salvaguardar el patrimonio histórico y cultural, fomentar experiencias interculturales, preservación de creencias espirituales y religiosas.
  - 6.) Implementación del SEAR: apoyo a universidades regionales, promoción de formación técnica y fomento de la investigación, acceso, calidad y pertinencia educativa en todos los niveles.
  - 7.) Aplicación del modelo de salud intercultural: gratuidad de salud, apoyo a médicos tradicionales.
  - 8.) Niñez y adolescencia: aplicación del Código, programas de prevención de riesgos y drogadicción, formación con habilitación laboral.
  - 9.) Recreación y deporte: masificación de deporte, rescatar disciplinas deportivas tradicionales, infraestructura e intercambio con el Caribe.
  - 10.) Personas con capacidades diferentes: aplicar ley 119-202, asegurar participación de personas discapacitadas en la gestión pública.
  - 11.) Demarcación territorial: promulgación de ley, recursos para certificación y reordenamiento territorial, crear nuevos municipios, apoyar demarcación territorial.
  - 12.) Gestión ambiental y productiva: sistema regional transparente de aprobación de concesiones, frenar avance de frontera agrícola, inversiones productivas, ley forestal, otros.
  - 13.) Infraestructura y telecomunicaciones: vivienda, energía alternativa, red tele-
- fónica, Internet, comunicación acuática, caminos y rutas troncales.
- A partir de 2003 la sociedad civil y las autoridades regionales<sup>49</sup> han promovido un debate para priorizar los temas de la agenda, y en ese contexto han definido nueve temas. Se conoce como la Agenda Mínima:<sup>50</sup> Los temas son:
- 1.) Fortalecimiento y aplicación del marco jurídico legal autonómico.
  - 2.) Conservación de los recursos naturales y biodiversidad.
  - 3.) Propuestas de desarrollo en las Regiones Autónomas.
  - 4.) Salud intercultural, avance e implementación del SEAR.
  - 5.) Las mujeres, juventud y niñez.
  - 6.) Identidad costeña y desafíos de la interculturalidad.
  - 7.) Ordenamiento territorial. Base de la propiedad comunal colectiva.
  - 8.) Seguridad ciudadana y sistemas de administración de justicia.
  - 9.) Gobernabilidad y participación política.
- Otro aspecto importante es que se han desarrollado experiencias en el uso de metodologías de concertación, que toma en cuenta los tiempos, los actores en diversos niveles, la práctica de la tolerancia, el significado diverso de conceptos y la

<sup>49</sup> Han contado con el acompañamiento de la ONG KEPA de Finlandia.

<sup>50</sup> Se construyó desde reuniones en municipios y con participación de actores sociales locales, las instituciones de gobierno, representación de la cooperación internacional y el Gobierno Central. Su aprobación final fue en una sesión conjunta de ambos CRA. Cuenta con un sistema de monitoreo participativo.

geografía particular dentro de cada una de las Regiones Autónomas.

A partir de 1990 se han dado experiencias de alianzas políticas para gobernar las Regiones Autónomas. En el 2002, para lograr la constitución del Gobierno Regional de la RAAN, las Bancadas de las organizaciones políticas FSLN y Yatama, establecieron un acuerdo de gobernabilidad Regional<sup>51</sup> que se mantiene hasta la fecha.

Otra forma de incidencia ha sido el establecimiento de medios de comunicación propios. Las Regiones Autónomas han crecido desde la aprobación del Estatuto de Autonomía con 2 radioemisoras locales ubicadas en Bilwi y Bluefields, además hay sistemas locales de cable en las cabeceras municipales de 9 municipios con producción de programas y noticieros locales, acceso a Internet en 6 cabeceras municipales y se producen 12 boletines gráficos en ambas Regiones Autónomas.<sup>52</sup>

Otra estrategia adoptada ha sido la vía legal utilizando recursos ante los tribunales de justicia al nivel nacional y en el sistema interamericano. Hay sentencias que sientan precedente en ambos niveles, especialmente sobre el derecho de posesión ancestral de territorios indígenas. Un caso paradigmático ha sido la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre el Caso de la Comunidad de Awastingni vs. El Gobierno de Nicaragua.

#### **2.4. Demandas de los pueblos indígenas de la Costa Caribe**

Las demandas en las Regiones Autónomas desde la década de los 80 se han caracterizado por tener un enfoque bastante integral, combinando demandas políticas,

sociales, ecológicas, culturales y económicas. En cada etapa ha habido un eje central, muy influenciado por la coyuntura, siendo estos la paz, la reglamentación del Estatuto de Autonomía y la transferencia de competencias y recursos desde el Gobierno Central hacia las Regiones Autónomas respectivamente en un proceso imbricado de contradicciones que han dado no sólo a la confrontación, sino al enfrentamiento violento.

Las principales limitaciones han sido:

Entre los obstáculos entre el Estado y las Regiones Autónomas y el resto del Estado prevalecen percepciones estereotipadas en las relaciones con las comunidades indígenas y de afrodescendientes.

Precariedad del sistema de la administración pública al no otorgar los recursos necesarios de conformidad a la autonomía para generar los procesos de desconcentración y descentralización para generar la eficiencia y eficacia para brindar a la población los servicios sociales básicos como salud, educación, etc., con la capacidad de dar resolución a las demandas públicas.

#### **Entre los principales focos de conflictos encontrados, están:**

##### **Factores Externos:**

- Injerencia de los partidos políticos nacionales.
- Traslado de crisis del gobierno central.
- Irrespeto y violación a los derechos de autonomía por el Gobierno Central.

##### **Factores internos:**

- Tensiones interétnicas.
- Conflictos territoriales y sobre recursos naturales.
- Exclusión de actores sociales.
- Incapacidad de concertar o falta de interés por concertar.
- Falta de transparencia en la gestión.

<sup>51</sup> Alemán, C. Cultura Política en la RAAN II... URACCAN. 2002

<sup>52</sup> Dirección de comunicación intercultural. URACCAN. 2004.

**Problemática:**

La identidad con la autonomía implica muchos factores culturales en la percepción de los pueblos indígenas como los mayangnas, y no solo la valoración del costo beneficio que esta autonomía genera, este análisis resulta del análisis de inversión en sectores beneficiados.

Entre los Mayangna en el triángulo minero se observa una doble identidad, “para hablar de ciudadanía la clasifico en dos categorías: ser ciudadano de la Costa Atlántica, como ser minero o indígena Mayangna, por lo que estoy en la segunda categoría...”<sup>53</sup> “y el argumento sobre esa percepción de identidad parecería por un lado que tiene que ver con logros y beneficios alcanzados con la autonomía regional multiétnica...”el sector minero no se siente muy fuerte lo que es el proceso de autonomía, por que los logros que llegan al sector es una minucia, comparado a lo que se queda en Puerto Cabezas<sup>54</sup>.

En Bluefields,<sup>55</sup> resumen que la ciudadanía Costeña se define con la articulación entre el territorio regional, la identidad étnica particular y el modelo autonómico que se esta implementando. O sea, que además de la identidad étnica particular y el hecho de vivir en el territorio autónomo, es condición para la ciudadanía costeña, ejercer los derechos de autonomía.

El proceso de *Construcción de Ciudadanía Intercultural Costeña*, implica en síntesis el reconocimiento de los derechos humanos colectivos, los establecidos en la Constitución Política y la ley de Autonomía entre los pobladores de las Regiones Autónomas.

<sup>53</sup> Resultados del grupo focal de Las Minas.

<sup>54</sup> Ídem ... Las Minas.

<sup>55</sup> Resultados del análisis del Grupo Focal de Bluefields.

**2.5 Lecciones aprendidas en la Autonomía y la Educación Intercultural**

- Para lograr el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, se requiere transformar el Estado, incorporando un enfoque multiétnico e intercultural en la gestión pública, especialmente para el área de servicios educativos y de salud. Para ello las reformas jurídicas legales son un paso fundamental. Además de los preceptos constitucionales y leyes específicas, las leyes generales deben incorporar aspectos sobre derechos de los pueblos indígenas.
- La autonomía regional multiétnica, como forma de ejercicio del derecho de libre determinación, se enriquece en la medida en que articula la gestión del Estado al gobierno comunal tradicional. Se debe dar participación social a las comunidades en un proceso franco de comunicación, coordinar, concertar y no imponer. Las potencialidades en conocimientos, prácticas, saberes y experiencias en las comunidades facilitan la gestión local cuando son respetadas.
- Las reformas legales contribuyen de forma decisiva a reconocer los derechos indígenas individuales y colectivos; sin embargo, deben acompañarse de un proceso de construcción de ciudadanía en el cual se fortalece la identidad colectiva y se garantiza mecanismos y espacios de participación real en la gestión pública.
- La organización en la sociedad civil, la adopción de estrategias de alianzas, el uso de los recursos legales y el desarrollo de capacidades propositivas políticas y capacidad técnica son fundamentales para ejercer derechos indígenas.
- Es importante contar con voces indígenas diversas; pero las agendas deben ser concertadas.

Básicamente, en ese contexto las respuestas del Estado a las demandas de los pueblos indígenas pueden ser clasificadas básicamente en tres campos:

### El marco jurídico normativo.

a) El proceso de armonización entre los sistemas de administración de justicia de las comunidades y el Estado. Se ha demostrado que los mismos son regulados por visiones y conductas diferentes, por lo tanto no se puede plantear un sistema conjunto. A partir del reconocimiento del derecho consuetudinario en la Ley 28 en 1987, hay un cuerpo legal que está en construcción sobre el tema entre los cuales destacan, la Ley de Organización del Poder Judicial y el Código Procesal Penal.<sup>56</sup>

*La incorporación de derechos colectivos y el régimen de autonomía regional multiétnico en 24 leyes nacionales*, ha permitido comenzar a armonizar el marco jurídico nacional con el concepto de nación multiétnica. Los temas sobre los cuales se ha legislado son:

- Derechos de propiedad comunal colectiva.
- Medio ambiente y recursos naturales (forestal, hidrocarburos, pesca).
- Salud, educación, niñez, derechos artísticos.
- Administración de justicia.
- Organización político administrativa.

### Cambios en las políticas públicas y estructura del Estado

A partir de 1990 con la instalación de los Gobiernos Regionales Autónomos inició un

proceso de transformación del Estado en el cual la definición de políticas públicas en relación con derechos de pueblos indígenas y fortalecimiento autonómico ha avanzado de forma lenta e inconsistente. Se identifican al menos cuatro etapas, a saber:

- 1.) Etapa de desconocimiento del gobierno central al régimen autonómico (1990-1995).
- 2.) Etapa de definición de políticas públicas presionadas desde las Regiones Autónomas (1995-1998).
- 3.) Etapa de Re-centralización de la gestión pública (1998-2002): A pesar de la tendencia centralista de este período, se define el Plan Nacional de Educación que incorpora un capítulo sobre el SEAR; se establecen las comisiones de negociación del Modelo de Salud que también queda incorporado en la Ley General de Salud, e inicia la consulta de la Ley sobre Tierras Comunales. La discusión de la Estrategia de Reducción de la Pobreza y Crecimiento Económico-ERCERP, permite abrir en el COMPES y CONADES la discusión de una propuesta de Visión de Nación Multiétnica que se define como una política nacional.
- 4.) Etapa de desarrollo institucional autónomo (2002-2006): Con la aprobación del Reglamento de la Ley 28, la Ley sobre territorios indígenas y la consulta del Plan Nacional de Desarrollo- PND, se sientan las bases para la definición de políticas medio ambientales, territorios indígenas, sobre concesiones, inversiones públicas e infraestructura más compatibles con la autonomía y los derechos indígenas.

Los procesos de reforma, modernización y descentralización del Estado constituyen una oportunidad para el desarrollo institucional de las Regiones Autónomas. Entre

<sup>56</sup> Entrevista Juez Local, Bilwi, Puerto Cabezas. Agosto. 2004.

los mayores vacíos está la ausencia de una política nacional de descentralización que supere el enfoque sólo de municipalidades que prioriza el Gobierno Central y las agencias de cooperación y asistencia técnica internacional, e incorpore el nivel de las Regiones Autónomas.

Una limitante para la definición de políticas y programas que respondan al carácter multiétnico de la población en las Regiones Autónomas es la carencia de información estadística desagregada por etnia, hay vacíos etnodemográficos.

Las debilidades institucionales, la falta de coherencia entre las diversas entidades autonómicas administrativas y la visión limitada de algunas autoridades aparecen como las debilidades internas del funcionamiento institucional. (...) En las encuestas del IPADE (2001), cuando se le consultó sobre cuales eran las principales problemas del Gobierno Regional, las personas señalaron en un 82.4% que la influencia de los partidos políticos era el problema principal de los Gobiernos Regionales; seguido de la corrupción 77.8% y la falta de involucramiento de los Concejales Regionales con la población.

### III. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe

La Campaña de Alfabetización en Lenguas Indígenas para la Costa Caribe de Nicaragua,<sup>57</sup> que se llevó a cabo entre 1980 y

<sup>57</sup> La Campaña de Alfabetización en Lenguas Indígenas para la Costa Caribe de Nicaragua fue implementada por el Ministerio de Educación ante la demanda del pueblo costeño, quien se vio excluido en su diversidad lingüístico-cultural por la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, que le valió a Nicaragua el Premio a la Educación de la UNESCO. Las fases de planificación, preparación de materiales, pilotaje e implementación de esta campaña, realizada en lenguas sumu, miskitu e inglés creole, se dieron entre abril de 1980 y enero de 1981. Fuente: Sistema Educativo Autónomo

1981, marca el inicio de la búsqueda de una propuesta educativa pertinente, por cuanto se realiza en los idiomas de las regiones y se hace un intento de adecuación de los contenidos a la realidad de la región. La misma dio origen a la creación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI-, en sumu-mayangna, miskitu e inglés creole, y a partir de 1993 se trabajó una “Estrategia Educativa de la Región Atlántico Norte”, presentada al Consejo Regional Autónomo en 1994.

El PEBI, se originó en los asentamientos de Tasba Pri, en la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), como un proyecto de investigación del CIDCA, pasando a ser administrado por el Ministerio de Educación. El programa creció cuantitativamente a ritmo acelerado, al punto que de 215 alumnos en la modalidad Miskitu y 25 en la modalidad Sumu/Mayangna en 1985, la matrícula se elevó hasta un 30% del total regional en el año 1988.<sup>58</sup> En la actualidad, el programa se desarrolla en las dos Regiones Autónomas atendiendo los programas de Miskitu, Sumu/Mayangna e Ingles Creole.

En respuesta a esa demanda los Consejos Regionales Autónomos de la RAAN y RAAS en octubre de 1997 aprobaron un Sistema Educativo Autónomo Regional – SEAR-, orientado a la formación integral de mujeres y hombres de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, confirman las autoridades de Uraccan. El SEAR está sustentado en el ordenamiento jurídico vigente; la Constitución Política de la República de Nicaragua, el Estatuto de Autonomía, la Ley General de Educación Básica y Media y la Ley de Lenguas, 162. “La definición de contenidos y enfoques de los planes y programas

Regional –SEAR-, Por la Unidad en la Diversidad, junio de 2002.

<sup>58</sup> *Ibíd.* Estudio de Línea Base, 9. Fuente: Rizo Mario, “Interculturalidad Bilingüe Logros y Perspectivas”, WANI No. 18 Enero-Abril, 1996.

de educación para las Regiones Autónomas se enmarca en el SERAR, consignado en el Plan Nacional de Educación cuyos ejes fundamentales son: la autonomía, la interculturalidad, la pertinencia, la calidad, la solidaridad y la equidad de género. (Arto 78. Reglamento de la Ley 28)<sup>59</sup> Los principios del SEAR

son: valores éticos, cívicos y cultura regional y nacional para alcanzar el desarrollo sostenible en lo económico, social, político y cultural. Es decir que el concepto de interculturalidad en su sentido estricto comprende el respeto, la valoración y relaciones de armonía entre las distintas culturas y pueblos dentro de un marco de integralidad amplio y profundo que es el desarrollo económico, político y cultural de las personas y las comunidades. Este concepto de interculturalidad comprende el real acceso al poder en los espacios de consulta y decisión del Estado.<sup>60</sup>

De acuerdo a la Ley de Autonomía o Ley 28, es facultad de los Consejos Regionales Autónomos administrar los programas de educación de sus respectivas regiones, en coordinación con el Ministerio de Estado Correspondiente<sup>61</sup>; por ello el PEBI, es parte actualmente del SEAR y ha logrado desarrollarse a través de proyectos pilotos locales, y, como parte de la lucha por la autonomía de las costeñas y costeños, fue consensuado con el Ministerio de Educación Cultural y Deporte – MECD- e incorporado en el 2001 en el Plan Nacional de Educación.

La mayoría de las escuelas que desarrollan el PEBI están ubicadas en las tres zonas etnolingüísticas: sumu/mayangna, miskita y creole. En la RAAN están situadas en los municipios de Waspam, Puerto Cabezas, Siuna,

Rosita, Bonanza y Prinzapolka. En la RAAS: en los municipios de Corn Island, Bluefields, Laguna de Perlas y La Desembocadura. A pesar de que el apoyo oficial al PEBI es reciente, la educación intercultural bilingüe ha sido fundamental para rescatar y fortalecer idiomas y culturas indígenas que constituyen un patrimonio de la humanidad.

“En este contexto es muy importante el respaldo otorgado a esta modalidad a través de varias leyes y de la propia Constitución Política de Nicaragua. Esta última, en su artículo 8, precisamente señala que ‘el Pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica’. En cuanto al carácter multilingüe del país, también establece que el español es el idioma oficial del Estado y que ‘las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley’ (Art. 11). Más adelante, prescribe en su artículo 89 que ‘las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a preservar y desarrollar su identidad cultural en la unidad nacional; dotarse de sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales conforme a sus tradiciones.’

En cuanto a la EIB, el artículo 121 de la Constitución claramente establece que las comunidades de la Costa Atlántica deben tener acceso a *‘la educación en su lengua materna en los niveles que se determine, de acuerdo con los planes y programas nacionales.’*

Por su parte, el Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica (1987) avala el estatuto de co-oficialización de los idiomas indígenas, junto con el español (Art. 5) y que los habitantes Costeños tienen el derecho de poder “preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas”, así como a una ‘educación en su lengua materna y en español mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio

<sup>59</sup> El Sistema Educativo Autonomico Regional Plan 2003-2007”. (Consejo Regional Autónomo RAAN. RAAS. “2003.”) 7.

<sup>60</sup> *Ibíd...*, p 45.

<sup>61</sup> *Ibíd...*

ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional' (Art. 11).<sup>62</sup>

“La idea de construir un modelo para la Costa Caribe se robustece a partir de la participación en los trabajos del Primer Congreso Latinoamericano de EIB (Ciudad Antigua, Guatemala, septiembre de 1995) uno de cuyos temas centrales fue la descentralización de los sistemas educativos de los estados nacionales hacia las poblaciones minorizadas, enmarcada en el ‘Decenio de los Pueblos Indígenas’ (1994-2004) promulgado por las Naciones Unidas.

Luego, en el Primer Simposio sobre *Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Caribe Nicaragüense* (Bluefields, RAAS, Abril de 1996) se retomó el tema de la no pertinencia del sistema educativo vigente para la Costa Caribe frente a su realidad multiétnica, multilingüe y pluricultural. Se cuestiona, entre otras cosas, el currículum monolingüe y monocultura de las Escuelas Normales, la carencia de un programa adecuado para la formación de los formadores, y las prácticas pedagógicas inadecuadas, consecuencia de tales currículum.

Entre octubre y noviembre de 1996 se da inicio a la tarea de diseñar un modelo educativo que responda a las características, necesidades, demandas e intereses del pueblo costeño. En este contexto se realiza un taller seminario donde se elabora lo que hoy se conoce como ‘Sistema Educativo Autonomico Regional’, SEAR.

Se trata de la primera propuesta que es llevada para su discusión y enriquecimiento, al Encuentro Interregional sobre Educación Intercultural y Autonomía celebrado en Bilwi, Abril de 1997. En esta oportunidad la participación se amplía a todos los sectores de la sociedad civil y política de la RAAN, incluyendo el

<sup>62</sup> *Ibid.*...

Río Coco y los municipios de Las Minas. La primera propuesta formal del SEAR, elaborada a partir del encuentro interregional es presentada al MED por los Consejos Regionales Autónomos para su análisis y consideración en mayo de 1997.<sup>63</sup>

En la actualidad los esfuerzos son positivos por la incorporación del SEAR, como un capítulo específico, al Plan Nacional de Educación, lo cual contribuye a la reivindicación de los derechos y dignidad histórica de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades de la Costa Caribe y los procesos democráticos de la administración pública que comprende la descentralización, cooperación, solidaridad y subsidiariedad en un marco de lealtad institucional.

El Sistema Educativo Autonomico Regional, SEAR, constituye un capítulo del Plan Nacional de Educación, en el marco del Sistema Educativo Nacional, y tiene como antecedentes tanto las bases legales como las experiencias que, en materia de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, se vienen realizando desde los años 80 en la Costa Caribe nicaragüense.

Una resolución de los Gobiernos Regionales Autónomos que establece la implementación del SEAR, implica que la EIB se deberá desarrollar no solo a nivel de la educación primaria sino también de la secundaria, y esta propuesta constituye una forma renovada y clara de ver las relaciones sistémicas de la educación básica en las Regiones Autónomas.

### 3.1 Reivindicación de las lenguas e interculturalidad de los pueblos indígenas

En la larga data del proceso de reivindicación y construcción de la Autonomía Regional Multiétnica, los Consejos Regionales

<sup>63</sup> SEAR, *Por la Unidad en la Diversidad*, Costa Caribe Nicaragüense (IPILC-Uraccan), p 9.

Autónomos, promovieron un proceso participativo y se definió el Sistema Educativo Autonomo Regional –SEAR-, “el mismo fue adoptado por el CRA RAAN en octubre de 1997 a través de una Resolución Regional de carácter ‘vinculante’ y, el Consejo Regional de la RAAS resolvió adoptarlo en 1991.”<sup>64</sup>

Como parte de la lucha de las reivindicaciones de los pueblos de la Costa Caribe en 1993 la Asamblea Nacional aprobó la Ley de uso oficial de las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, se incorporó el término interculturalidad en la Constitución Política en la reforma de 1995 y el Ministerio de Educación ha mantenido hasta la actualidad el compromiso de la Educación Intercultural Bilingüe - EIB-.

Así mismo, la educación primaria y secundaria ha iniciado un proceso de reformulación y adecuación a la realidad multi e intercultural de la población costeña a través del Sistema Educativo Autonomo Regional, constitutivo del sistema educativo nacional. El 95% de las metodólogas/os fueron formados con el enfoque PEBI, el 90% de los docentes de las Escuelas Normales y un número considerable de directores y maestros de las escuelas del PEBI han egresado o están cursando la carrera de la Licenciatura en EIB.<sup>65</sup>

Se han conformado Comisiones Curriculares interinstitucionales (MINEDUC. Central, Uraccan, Escuelas Normales) para la transformación curricular de la formación docente, logrando definir el perfil de maestro de educación primaria intercultural bilingüe, matrices curriculares por área, plan de estudios, tabla de frecuencia, carteles de alcance y secuencia, perfil de egreso del

<sup>64</sup> El Sistema Educativo Autonomo Regional, Plan 2003-2013.

<sup>65</sup> El Sistema Educativo Autonomo Regional, Plan 2003-2013. Consejo Regional Autonomo RAAN, RAAS. Comisiones de Educación RAAN y RAAS. 2003.

alumno, elaboración de textos y materiales de apoyo.

Sin embargo, por las características geográficas y climáticas, sociales, económicas y culturales, así como por una frágil infraestructura de transporte y comunicación, el acceso a la educación en los municipios y comunidades rurales es precario. Muchas veces la inaccesibilidad está acompañada de la carencia de plazas y salarios para contratar nuevos maestros. Esa situación se agrava más en las comunidades y comarcas más alejadas de los centros urbanos de ambas regiones, donde en la casi totalidad de poblados no existe la educación secundaria.

En los últimos años la demanda de acceso a la educación se ha incrementado en las regiones autónomas, lo que tiene una estrecha relación con el incremento de la población, sobre todo a lo largo de la frontera agrícola y ganadera. La descentralización del sistema, la designación de recursos educativos a las instancias regionales y apoyo efectivo al Sistema Educativo Autonomo Regional, SEAR, serían pasos decisivos para mejorar ese difícil panorama. El SEAR se ha propuesto el desarrollo institucional autónomo, la descentralización del MINED, la formación docente dentro de un amplio programa de innovaciones pedagógicas interculturales, ampliación de la cobertura y permanencia en el sistema escolar, mejoramiento de la infraestructura, promoción del uso de los idiomas en espacios públicos y privados, sensibilización y apropiación del SEAR dentro del marco de la autonomía de la Costa Caribe.

En búsqueda de soluciones en el ámbito educativo, la educación primaria y secundaria en las comunidades rurales se realiza bajo el sistema multigrado. En muchas de las comunidades, ante la falta de plazas para maestros, las iglesias y los padres de

familia están cubriendo, por su iniciativa, los costos de la educación de sus hijos. Así mismo, hacen frente a las tareas y demandas de las escuelas organizándose, para mejorar el espacio físico y el mobiliario, además apoyan las actividades académicas. Estas prácticas demuestran el interés de las familias costeñas por la educación.

La deserción escolar en las comunidades está asociada a la migración de los padres de familia, sobre todo en las comunidades rurales. Esto porque, en buena medida, el año escolar no corresponde a los ciclos y sistemas productivos de las comunidades indígenas, afrocaribeñas y a los de las comarcas campesinas.

Sólo en los principales centros urbanos existen escuelas secundarias completas. En la mayoría de las cabeceras municipales la educación secundaria llega apenas al tercer año básico, lo que obliga a los jóvenes a trabajar en el campo, o bien, a migrar a otras zonas en búsqueda de mejores alternativas económicas para establecer una familia. La migración hacia el interior del país tiene que ver no sólo con el desempleo, sino con la falta de capacitación técnica y profesional de los costeños.

Otro indicador que da cuenta de la situación educativa de las regiones autónomas lo constituye la tasa bruta de educación. Este indicador pone en perspectiva más clara la brecha de acceso que tiene la población costeña. La educación preescolar en Nicaragua es todavía un gran desafío, por cuanto que las niñas y niños que acceden a la educación desde temprana edad, tienen mejores posibilidades de incrementar sus capacidades cognitivas respecto aquellos que no tuvieron educación preescolar.

Igual situación se presenta con la Tasa Bruta de Primaria, TBP, durante el período analizado. Sin embargo, el avance de las

regiones en este nivel es realmente notorio y de manera particular en la RAAS, que inició la década con una tasa bruta de primaria de 30,7 por ciento para alcanzar el 96,65 por ciento en el 2003.

En la educación secundaria, como se mencionó anteriormente, hubo progreso pero éste no logró reducir mucho la brecha existente entre las regiones autónomas y el promedio nacional.

### **3.2 El proceso de transformación curricular de la EIB**

El Plan de Desarrollo Curricular fue elaborado por una Comisión Técnica. Es un Plan sobre los pasos del proceso curricular cuya programación arrancó el 2001 y cuyos alcances se prevén hasta el año 2006.

La Transformación Curricular se acompaña de una estrategia de ampliación de la cobertura del PEBI hasta el sexto grado. A futuro se incorporarán en este proceso los niños mestizos y las escuelas que, aunque se dirigen a niños indígenas y de las comunidades étnicas, realizan las acciones pedagógicas en español.

Desde los puntos de vista conceptual, político y administrativo el Sistema Educativo Autonomico, SEAR, funciona como marco de referencia del presente proceso de Transformación Curricular.

Según el arriba mencionado Plan de Desarrollo Curricular la Transformación Curricular se iba a realizar en dos etapas:

- Preescolar y los grados 1ro hasta 3er de la Educación Primaria; se amplió el plan original de tener solo al III nivel de preescolar a incluir los tres niveles que lo conforman, debido a la importancia que tiene este nivel en la continuidad de la EIB en la educación básica intercultural

bilingüe y por la preocupación de que esta es una fase fundamental para alcanzar la identidad lingüística y cultural de los niños.

- Los grados de 4to a 6to grado de la Educación Primaria

Esta separación entre “grados” se estableció por consenso, aunque estuvo presente la consideración de organizar la Educación Primaria en Ciclos de aprendizaje. Esta decisión podrá ser reexaminada a futuro cuando se vayan acumulando experiencias y reflexiones sobre el mismo proceso de transformación curricular y sus efectos en los aprendizajes de los niños y los desempeños de los docentes.

Inicialmente se formaron las Comisiones de Transformación Curricular para la transformación curricular de la formación docente, conformadas por los docentes de las Escuelas Normales y de la Universidad Uraccan. Luego se organizaron las comisiones respectivas para definir la transformación curricular del Preescolar y la Educación Primaria; son los técnicos del Programa Educativo Bilingüe Intercultural, PEBI, los docentes de los niveles respectivos y los docentes de las Escuelas Normales representando las tres zonas etnolingüísticas, quienes, en su mayoría, conforman el cuerpo técnico de las mismas.

Las Comisiones de las Escuelas Normales funcionan regularmente desde el año 2001 mientras que las Comisiones de Preescolar y Primaria se han establecido a partir del 2002. Algunas etapas iniciales de la transformación curricular de la formación docente fueron trabajadas conjuntamente entre los Proyectos BASE II (USAID) y FOREIBCA (Gobierno de Finlandia). Desde entonces, el Proyecto FOREIBCA ha continuado su apoyo al proceso de transformación curricular en los niveles de preescolar, primaria y formación docente. En los últimos pasos

de la elaboración de programas, el BID contribuyó con asesoría técnica en el nivel de preescolar y el proyecto FOSED- PRRAC (Unión Europea) en el 5to y 6to grado.

Los momentos de trabajo conjunto de las Comisiones Curriculares y las reflexiones y avances referidos a la transformación de la formación docente, han servido de base para las reflexiones y propuestas de lo que debería ser la educación preescolar y primaria. Para estos efectos se han realizado diferentes encuentros y talleres y las comisiones han laborado igualmente de manera autónoma.

En estos encuentros se han revisado y consensuado los fundamentos pedagógicos, las políticas, el perfil de egreso, los objetivos, las áreas y subáreas curriculares y los contenidos básicos de las mismas, las matrices curriculares, los carteles de alcance y secuencia por áreas y grados y los planes y programas respectivos. Este proceso se seguirá de la elaboración de textos y de la Capacitación de los docentes de aula.

### **3.3. Subcomisión de Transformación Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe**

Para dirigir y monitorear el proceso de la transformación curricular de los diferentes niveles se conformó en 2001 la Subcomisión de Transformación Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe, con representación de las Direcciones del MECD Central, las Delegaciones Regionales y Departamentales del MECD, los directores de las Escuelas Normales, los coordinadores del PEBI, los presidentes y directores de las Comisiones y Secretarías de Educación de los Consejos y Gobiernos Regionales, de la universidad Uraccan y de los proyectos de apoyo a la EIB. Para operativizar el trabajo se estableció las Secretarías de esta Subcomisión para cada una de las tres zonas etnolingüísticas. Así mismo se estableció un Plan de Consultas,

uno de cuyos objetivos, entre otros, es validar algunas propuestas parciales -por ejemplo, el perfil de egreso del alumno- con personas o instancias provenientes de la sociedad civil, entre los cuales tienen un peso particular los líderes comunitarios, las autoridades tradicionales, los padres de familia y los mismos niños y jóvenes. Evidentemente, la tarea más importante en el futuro próximo es la socialización de la propuesta global de Transformación Curricular, con el objeto de hacer los ajustes correspondientes y, sobre todo, con el de consolidar el apoyo social para la EIB.

Más allá de las circunstancias actuales que favorecen la interacción entre las autoridades de los Consejos y Gobiernos Regionales y las Comisiones Técnicas en el proceso de construcción social de la Transformación Curricular, lo esencial de la participación de los Consejos y Gobiernos Regionales no reside únicamente en su intervención en esta etapa del proceso, sino y sobre todo, en el incremento de sus capacidades de gestión para darle a la población costeña las oportunidades de formación integral, coherente con las aspiraciones de desarrollo y de cambio social individual y colectivo.

Uno de los resultados más importantes de este proceso será, sin duda, el apoyo social y el compromiso de la población costeña a favor de la vigilancia de la calidad y pertinencia de la educación.

En cuanto a la organización del currículo, se ha decidido trabajar con áreas integradas. Cada una de las áreas tiene una Comisión Técnica con la responsabilidad de elaborar los documentos curriculares: Matriz Curricular, Cartel de Alcances y Secuencias, Programas de estudio de todas las áreas y de todos los años o grados.

Volviendo a la organización de las Comisiones de trabajo es preciso resaltar que estas estructuras técnicas tienen por objeto ejecutar el Plan de Desarrollo Curricular por etapas sucesivas, cuyos grandes pasos han sido identificados, y se siguen precisando, a la luz de las experiencias y correcciones que emergen de la discusión, la ampliación de la participación, las consultas y validaciones.

### **3.4 Fundamentos Pedagógicos, Lingüísticos y Sociales de la EIB**

#### **- Calidad en la Educación**

La nueva educación que se aspira desarrollar e impulsar en la RAAN y en la RAAS desde este proceso de Transformación Curricular tiene como punto de partida el reconocimiento del bilingüismo y de la interculturalidad como unos de sus elementos sustantivos para elevar la calidad de todo el sistema educativo regional. Evidentemente el mejoramiento de la calidad de la educación regional contribuirá, de manera decisiva, en el desarrollo educativo y cultural de todo el país.

El SEAR, a través de sus programas educativos, aspira poder ofertar a todos los costeños y costeñas una educación de calidad y, a través de esta, mejorar la calidad de vida de las personas, sus familias y comunidades. La EIB de las Regiones Autónomas preparará al niño para resolver los problemas de la vida diaria y para imaginar un futuro con mayor equidad, justicia y participación.

Una de las metas del SEAR es la ampliación de la cobertura, no solo porque debe responder al incremento poblacional sino porque es preciso acortar las brechas de desatención y discriminación en el acceso educativo. Sin embargo, el resultado más importante que se desea alcanzar es la

estabilidad en la permanencia en el sistema y la retención educativa, condiciones básicas para la ampliación de la escolaridad general de costeñas y costeños. La motivación y el interés social por una educación continua están íntimamente ligados a la gestión educativa de calidad.

#### - El constructivismo y la pedagogía activa

La propuesta de Transformación Curricular toma como punto de partida las ideas pedagógicas que animan la transformación pedagógica del sistema educativo nacional y, por tanto, asume el constructivismo humanista y la pedagogía activa.

Los conceptos, fundamentos y experiencias más valiosas de la pedagogía general y de la pedagogía de la EIB, servirán de base para buscar las aproximaciones y aplicaciones necesarias en las escuelas EIB.

El reto más importante, sin embargo, constituye la transformación de las vivencias y experiencias culturales acerca de la transmisión de saberes, conocimientos, tecnologías, valores, actitudes, comportamientos, en insumos fundamentales para repensar una pedagogía propia.

#### - La educación en valores

Se asume la educación en valores como fundamento esencial para la formación de un ciudadano de la región y del país, en capacidad y en condiciones de manejarse en la vida privada y pública con principios éticos y con compromisos profundos hacia el bienestar de la colectividad.

Hoy en día en que los valores se han debilitado, es preciso que la formación de la niñez y la juventud se fundamente precisamente en los valores universales así como en los valores éticos propios de la cultura. Un énfasis muy especial se dará al

desarrollo y valoración del amor familiar y de la solidaridad.

La nueva educación transformada debe fundamentar estos principios morales, con la visión futura de formar hombres y mujeres con criterios de buenos ciudadanos.

#### - El bilingüismo de mantenimiento y desarrollo

Desde el punto de vista sociolingüístico, la propuesta de Transformación Curricular asume para la EIB el modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, el mismo que supone la conservación, valoración y desarrollo constante de las lenguas indígenas y étnicas y la adquisición adecuada de las lenguas de comunicación nacional e internacional, específicamente del español y del inglés.

Esta posición acerca del bilingüismo significa que tanto la lengua materna (o L1) como la o la(s) segunda (s) lengua(s) se constituyen en objeto de estudio y en medio o instrumento de la comunicación pedagógica.

Supone así mismo que el educando adquirirá las competencias necesarias para comunicarse, a nivel oral y escrito en las lenguas del contexto bilingüe.

En esta perspectiva el bilingüismo no se reduce al aula o al entorno escolar más inmediato dado que la escuela impulsa la ampliación de las funciones lingüísticas de las lenguas maternas y de la(s) segunda(s) lengua(s), de modo de crear condiciones concretas para ejercer plenamente los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

La posición del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo supone por un lado desarrollar y modernizar las lenguas indígenas y étnicas para los nuevos roles

sociales y supone, igualmente, el rescate de las lenguas amenazadas y el fortalecimiento constante así como el desarrollo de las lenguas en peligro de ser desplazadas, todo lo cual supone paralelamente el rescate y desarrollo de las culturas.

#### - La interculturalidad

El enfoque intercultural supone el reconocimiento de la multiculturalidad y de la multiétnicidad de las Regiones Autónomas y del país. Se sustenta en las nociones de respeto y relaciones de valoración y respecto a la cultura del otro y garantiza el ejercicio de pautas de convivencia armónica entre sujetos individuales y colectivos pertenecientes a distintas culturas.

La interculturalidad significa así mismo la autoestima y lealtad hacia la propia cultura, sus formas de vida, patrones de pensamiento, estrategias de solución de problemas, y otras manifestaciones peculiares que atañen a la vida material y espiritual.

#### - La participación democrática en el hecho educativo

La participación integral de la comunidad educativa y la sociedad civil garantiza la idoneidad de la propuesta educativa, asumida como válida para las finalidades de la propia reproducción cultural y social de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas.

La participación social es un proceso que se debe profundizar permanentemente y que busca la eliminación de toda forma de segregación o de exclusión.

Distintas formas de marginación y de exclusión han afectado particularmente a los pueblos indígenas y a las etnias y, dentro de éstos a los sectores sociales más desaventajados. También han sido objeto de exclusión las mujeres, las/os niñas/os y las y los

jóvenes. Esta marginación ha impedido su participación en la vida social, económica, cultural y política y ha limitado igualmente su acceso y permanencia en los programas educativos.

Desde un punto de vista cualitativo, no han sido tomados en cuenta sus expectativas e intereses, por ello la participación, cuanto más amplia sea, constituirá una mayor garantía de que la propuesta educativa corresponde a los intereses más genuinos de toda la sociedad.

La EIB inspirada en este principio del SEAR se acoge a las normas de participación en la vida escolar y que están garantizadas por el sistema educativo; pero, de modo especial, creará nuevos mecanismos de participación, basados en las pautas y formas de participación democrática propias de la cultura.

#### - La dignificación del maestro

Una de las finalidades del SEAR es la dignificación de la tarea del maestro, dándole para ello las condiciones necesarias para el adecuado desempeño de sus labores y ofertándole los incentivos morales y económicos.

Es fundamental promover y apoyar la creación de mejores condiciones de vida de los responsables en el sector educativo, por ello ésta es una de las metas del desarrollo del nuevo sistema educativo. Parte de esta dignificación del maestro es promover una política que mejore sus niveles salariales.

### IV. Características de la práctica pedagógica de la EIB (Estudios de caso).

Este capítulo está dedicado a la valoración de la práctica pedagógica en las escuelas interculturales bilingües, se parte de

la observación de clases para identificar los aciertos y dificultades en la aplicación de la metodología orientada hacia el aprendizaje significativo. Los aprendizajes de mayor relevancia son los que a continuación se describen:

#### 4.1 Proceso de aprendizaje

- Las clases observadas no están claramente orientadas al logro de aprendizajes significativos, sino están finalizadas al desarrollo de un tema, generalmente se da lo mismo en una lectura en la clase de lenguas, o en una serie de operaciones en la clase de matemática.
- Dinámica de las clases observadas - Toda la clase está centrada en las actividades que realiza el docente: escribir en la pizarra, presentar el tema, desarrollarlo, realizar tareas. Las actividades de los estudiantes se reduce a lo monótono y tradicional: la repetición, el copiado, el cálculo, la redacción – no se realizan dentro de una tarea compleja, sino son actividades aisladas. Es curioso observar como se dan casos de docentes que preguntan y responden a sus preguntas y, en otros casos tienen una manera sutil de exigir respuestas positivas, lógicamente en base a las respuestas que ellos esperan escucha o en otras situaciones, se observan improvisaciones, sin una planificación basada en los planes y programas. La mayoría de las clases se basan en las transferencias de conocimientos, copia y repetición.
- Los procesos de las clases se realizan sin reflexión ni análisis crítico por parte de la/os alumna/a/os. Esto demuestra una subestimación de las capacidades y posibilidades de los estudiantes en las clases.

#### 4.2 Comunicación educativa

- La comunicación es limitada. En muchos casos, solo el docente habla, trata

de transmitir lo que él sabe, da órdenes y orientaciones.

- Pero también debemos señalar que las asignaturas que se desarrollan en la Lengua materna (L1) los alumnos/as participan de manera más activa, opinan y preguntan con más frecuencia, propiciando una mejor comunicación docente- alumno.
- “El maestro no asume un rol de liderazgo, no actúa como parte integral de la comunidad en el acompañamiento de procesos autogestionarios como educador y facilitador de procesos de cambio en la sociedad”.
- Por otro lado, los usuarios y beneficiarios de la educación no pasan de señalar como utilidad de la educación escolar “el aprender a leer y escribir” Por otro lado, los beneficiarios sólo señalan el hecho de la preocupación para una mejor educación “mayores y mejores espacios (infraestructura) y plazas para atender la demanda estudiantil”.
- Las evaluaciones no contribuyen a mejorar la práctica pedagógica, están en función únicamente de la asignación de una calificación. No se practica la auto evaluación ni la coevaluación entre los docente, ni entre los estudiantes.
- En las clases no se observa una estructura completa consistente en actividades iniciales, desarrollo y las actividades conclusivas, vinculada a los objetivos significativos. Esta situación se complica para el caso de aulas multigrados y unidocentes. Para el caso de segundo grado disponen de mayor tiempo porque se trabaja por bloques, cada uno de 2 horas clases.

#### 4.3 Políticas locales de desarrollo lingüístico

- Las lenguas maternas son utilizadas para el desarrollo de la mayoría de las clases, permite mayor comunicación y

comprensión de los mensajes, aunque todavía la comunicación educativa es limitada. Al mismo tiempo no existe claridad sobre los criterios pedagógicos en cuanto al uso de las lenguas en el aula.

- Las lenguas en general son factores de valoración de la práctica pedagógica y del PEBI. La lengua materna es valorada por la comunicación, comprensión y facilidad que brinda para el aprendizaje. Facilita el intercambio de ideas, es más espontáneo, hay más seguridad y confianza entre los actores y esto contribuye a la autoestima.
- Sin embargo, en las Regiones Autónomas constatamos que existen situaciones de conflicto lingüístico y de manejo indebido de las lenguas maternas. Por ejemplo, en las comunidades sumu mayangna de la cuenca del Bambana, variante lingüística Tuahka, se da el fenómeno de que la lengua materna de los niños es el Miskitu. Sin embargo, la lengua que utilizan los docentes para el desarrollo de los contenidos es el Sumu Tuahka creando un problema de limitación en la comunicación entre docente y alumno; además de una violación de uno de los principios y política del PEBI que es promover la enseñanza en la lengua materna de la niña/os y utilizarla para facilitar la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. El tratamiento lingüístico en las comunidades todavía no parte de la definición de políticas lingüística.
- Una situación análoga se observa en la comunidad Ulwa de Karawala. Los comunitarios y comunitarias aspiran y proponen que su lengua Ulwa sea introducida como lengua materna en la escuela. Porque consideran que los niños y niñas en su mayoría son bilingües de cuna (miskitu y ulwa) y ellos están muy motivados e interesados en la revitalización de su idioma. Hasta la fecha la lengua miskitu es utilizada como lengua materna y la lengua ulwa es estudiada hasta el cuarto grado. Mientras que, en todas las comunidades Kriol hablantes hay un debate sobre la introducción de la lengua materna Kriol en las escuelas, así como la valoración de la misma. Decimos que hay un debate porque es una lengua que para muchos todavía goza de poco prestigio y muy frecuentemente es menospreciada y comparada con el Inglés.
- Hay un limitado manejo del castellano por parte de los docentes, y esto dificulta el desarrollo de las clases de L2.
- El dominio del español por parte de los estudiantes PEBI es un factor de valoración muy fuerte para este programa. Sin embargo, pudimos constatar que por lo general los docentes poseen muy poco manejo del español, así como de las didácticas de la enseñanza de segundas lenguas. De esta manera, la/os niña/os son privados de la única oportunidad que tienen en muchas de las comunidades de practicar, aprender y hablar el español. Ahora hay un consenso entre todos la/os comunitaria/os de que sus hijos deben aprender a hablar el español en la escuela para sus proyecciones y otros contextos de la vida.

#### 4.4 Materiales didácticos.

- Los materiales actualmente en uso no contribuyen a dinamizar el desarrollo curricular. Son utilizados fundamentalmente para actividades repetitivas y de copiado.
- Escuela multigrado – No hay una atención adecuada a los diferentes grupos que conforman el aula multigrado. Los docentes no manejan estrategias de trabajo para facilitar el autoaprendizaje de alumnas y alumnos.

#### 4.5 Fortalezas y Debilidades

- En la zona etnolingüística Sumu-mayangna todas las escuelas pertenecen al Programa Educativo Intercultural Bilingüe (PEBI).
- En la RAAS el PEBI funciona en los municipios de Corn Island, Pearl Lagoon, La Desembocadura del Río Grande de Matagalpa y Bluefields, en estos municipios la mayoría de las escuelas son PEBI a excepción del municipio de Bluefields.
- En la RAAN en el municipio de Waspam todas las escuelas son PEBI, en el municipio de Prinzapolka la mayoría son PEBI, pero en el caso de Puerto Cabezas la mayoría de las escuelas no son PEBI.
- En la zona etnolingüística sumu-mayangna, la mayoría de los docentes son bachilleres, egresados de la escuela normal, y de la universidad, otros están en proceso de formación en EIB.
- La EIB goza de aceptación y respaldo en todas las comunidades. La EIB es valorada por su aporte a la conservación de la identidad lingüística y cultural. El uso de la lengua materna se considera como una condición para el desarrollo de la práctica pedagógica en los primeros años de escolaridad.
- Las Regiones Autónomas cuentan con un Sistema Educativo Autónomo y Regional, en fase de implementación. Debido a esto se está trabajado en la transformación curricular de las escuelas normales y el PEBI.
- La mayoría de los docentes que laboran en las escuelas son originarios de las comunidades y bilingües.

#### 4.6 Debilidades

- Los CEC que se han conformado no tienen claro cuáles son sus funciones y

responsabilidades. Los organismos de participación comunitaria - tanto los que existían antes, como los CEC - no se sienten en condición de poder evaluar la práctica pedagógica.

- El calendario escolar no está adaptado a los ciclos agrícolas de las comunidades.
- Las capacitaciones realizadas con los docentes y directores de escuela no han generado cambios significativos en la práctica pedagógica.
- Los docentes tienen un dominio limitado del español que impide o dificulta enormemente el desarrollo de clases comunicativas y el aprendizaje de la segunda lengua.
- Las clases no tienen una estructura adecuada, no se observan claramente los momentos inicial, de desarrollo y conclusión con las tareas correspondientes.

#### 4.7 Tendencias Principales en cuanto al Acceso y permanencia

- Un gran número de niña/os no tienen acceso a la educación por los requerimientos económicos que esto significa. Por estas exigencias es muy difícil que los niña/os de familias de bajo recursos permanezcan en las escuelas por un período suficiente a la consolidación de los aprendizajes. La/os comunitaria/os, los niños y niñas se refieren mucho a los problemas económicos como factor que condiciona el acceso y la permanencia en las escuelas. Sin embargo, esto es contradictorio a lo que establece la constitución política del país, la educación gratuita y como responsabilidad del Estado.
- La escuela en representación del estado incumple con este mandato constitucional al establecer reglamentos escolares

con exigencias de uniformes, útiles escolares y aportes económicos que muchos padres, madres y niños/as no pueden alcanzar. Ahora, esta situación se refuerza y se acentúa con la paternidad irresponsable, que deja a muchos niños y niñas sin la posibilidad de “presentarse a como se exige” y de esta manera son rechazados o expulsados del sistema.

#### 4.8 Actividades comunitarias y calendario escolar

- El calendario escolar impide el acceso y permanencia de niña/os en la escuela porque no toma en cuenta las épocas de siembra, cosecha y pesca.
- El sistema escolar no funciona con un calendario adecuado o adecuado a los ciclos de producción y a las necesidades de las comunidades. Esta es una importante limitación para el ejercicio del derecho a la educación.

#### 4.9 Tendencias principales en Interculturalidad

- Tensiones entre comunidades - Existen conflictos por la tenencia y el uso de tierras. Estos conflictos no parecen ser de fácil solución. En algunos casos han degenerado, comprometiendo las relaciones entre comunidades limítrofes.
- Percepción de las culturas, Generalmente las comunidades se perciben como “monoculturales”, es decir, se identifican con un determinado grupo étnico aunque en la realidad se trata casi siempre de comunidades multiétnicas en las cuales prevalece numéricamente uno u otro grupo y en todo caso hay un cierto número de familias “mixtas”.
- Prácticas interculturales - La práctica de interculturalidad, y la promoción a través de la educación se analiza más desde el enfoque de las lenguas. La enseñanza en la lengua materna y en otras lenguas es valorada como importante, y ventajosa por que

los niños/as se defienden mejor y permite mejores avances en sus estudios.

- En las comunidades se valora positivamente la “interculturalidad”. Sin embargo reconocen la importancia de una “interculturalidad” de doble vía: es decir la reciprocidad en las relaciones de respeto y consideración entre las diferentes culturas.
- En las dos regiones todavía existen casos de discriminación de un grupo hacia otro. Generalmente los que vienen de las comunidades rurales son discriminados por las personas que viven en la ciudad. También los grupos minoritarios son discriminados.

#### 4.10 Fortalezas y debilidades

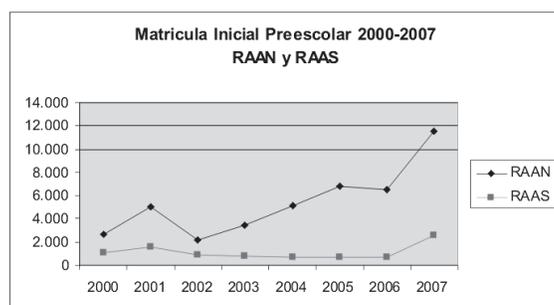
- Interculturalidad y relaciones entre comunidades - Se advierte la importancia de mejorar las relaciones entre las comunidades, ya que existen conflictos sobre uso de tierras y recursos naturales.
- Lo que se entiende generalmente por cultura se reduce a la lecto-escritura o a baile y la comida típica. No se maneja un concepto dinámico de cultura: la práctica de la interculturalidad se identifica muchas veces solamente como la participación de diferentes comunidades en actividades deportivas.
- No existen programas participativos de rescate cultural manejados por las mismas comunidades. Pocos de los programas existentes tienen un impacto significativo en la vida cotidiana de las familias en las comunidades.

### V. La Educación Intercultural Bilingüe en cifras

Las tendencias educativas en las regiones autónomas en los últimos años (2000- 2007), indican el avance en las oportunidades

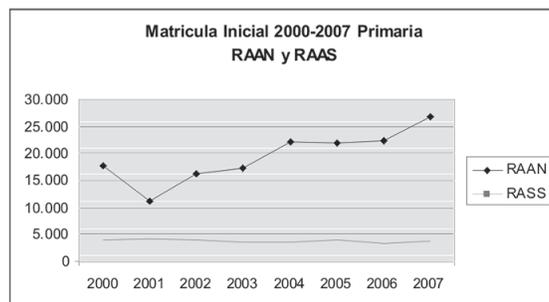
educativas de la población costeña y las expectativas que respondan a las especificidades socio culturales de los pueblos de la Costa Caribe para efectivizar los Objetivos del Desarrollo del Milenio; este avance es significativo en la lucha dentro de un marco más amplio del contexto nacional nicaragüense que es la Autonomía de la Costa Caribe.

**Gráfica No. 1:** PEBI, Preescolar.



Fuente: Ministerio de Educación (MINED) 2007.

**Gráfica No. 2:** PEBI, Primaria.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007.

### 5.1 Tendencia de la cobertura del PEBI en la Costa Caribe

La tendencia de crecimiento en cuanto a mayor cobertura del Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI– en la RAAN respecto a la RAAS se explica porque la mayor densidad de población de pueblos indígenas, particularmente sumu/mayangna y miskitos que están ubicados en

la RAAN, de un total de 482,483 habitantes, 174,598 son mestizos y representan el 36%; mientras que los pueblos indígenas son un total de 307,885, mayoría que representa el 64%.

La RAAS tiene un total de 429,908 habitantes: 43,779 son pueblos indígenas, y comunidades étnicas afrodescendientes que representan el 10%; mientras los mestizos son 386,129, y representan mayoría con el 90% de la población en la RAAS. A ello se debe que en la RAAN haya mayor número de centros escolares en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe –EIB–, y la mayor cantidad de docentes bilingües especializados en educación intercultural.

La pérdida de la mayoría para los pueblos costeños étnicamente diferenciada de los mestizos en ambas Regiones Autónomas se manifiesta en una representatividad política disminuida y, para algunos de sus representantes, meramente simbólica. Esto no es casual por cuanto el sistema de representación étnica en los Consejos Regionales se rige por una proporcionalidad numérica, desvirtuándose el sentido original del régimen autonómico de dar representación permanente a los pueblos y comunidades étnicas, defendiendo el carácter multiétnico de la Costa Caribe.

### 5.2 Cobertura etnolingüística del PEBI en la RAAN y la RAAS

El Programa Educativo Bilingüe Intercultural opera desde tres zonas etnolingüísticas: PEBI-Miskitu en Puerto Cabezas, PEBI-Mayangna en Rosita y PEBI- Creole en Bluefields. En la RAAN el programa cubre preescolar hasta cuarto grado (Miskitu, Sumu/Mayangna), mientras que en la RAAS el PEBI cubre desde preescolar hasta sexto grado (Creole).

El Programa Educativo Bilingüe Intercultural en las Regiones Autónomas

atiende los niveles preescolar y primaria en las modalidades de primaria regular y multigrado. En esta sección se presenta la cobertura actual de la Educación Intercultural Bilingüe en la RAAN y la RAAS desde una visión global que comprende desde el 2000 al 2007.

**Cuadro No.1:** Cobertura del PEBI por grupo etnolingüística

REGION	Programa PEBI
RAAN	Miskitu
RAAN	Sumu/Mayangna
RAAS	Creole
RAAS	Miskitu
Total	

Nota: Este total no incluye el nivel de preescolar.

El PEBI en 2007, según los indicadores del cuadro No. 2, en ambas regiones tiene una cobertura de un total de 40,436 estudiantes de ambos sexos, tanto en el área rural como urbana en las modalidades de preescolar y escolar, de los cuales 36,281 son estudiantes de la RAAN y corresponde al 90%; mientras, la RAAS tiene un total de 4,155 estudiantes, ambos sexos, y representan el 10%.

**Cuadro No. 2:** Matriculación Inicial de la EIB por Municipio. Grado, ambos sexos, RAAN 2007

Municipio	GRADO						Total
	1	2	3	4	5	6	
Bonanza	285	190	218	149	148	137	1134
Prinzapolka	1109	787	671	348	210	179	3304
Puerto Cabezas	3620	3392	3233	1138	941	738	13062
Rosita	293	244	251	96	86	96	1066
Waspam	4998	4598	3856	1639	1452	1097	17640
Siuna	39	0	36	0	0	0	75
	10.344	9.218	8.265	3.370	2.837	2.247	36.281

Fuente: Dirección de la Unidad de Estadísticas, MINED, 1997.

**Cuadro No. 3:** Matriculación Inicial del PEBI por Municipio. Grado, ambos sexos, RAAS, 2007

Municipio	G1AS	G2AS	G3AS	G4AS	G5AS	G6AS	Total AS
Bluefields	174	152	179	104	92	120	821
Corn Island	161	152	121	118	80	97	729
Desembocadura de Rio Grande	341	223	251	137	113	104	1169
Laguna de Perlas	255	244	312	207	205	216	1436
	931	768	863	566	490	537	4.155

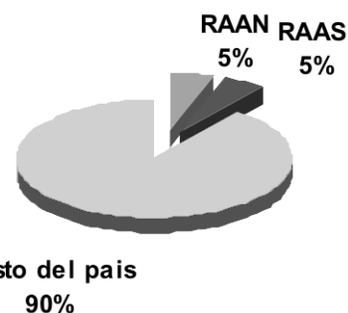
Fuente: Dirección de la Unidad de Estadísticas, MINED, 1997.

### La educación en cifras

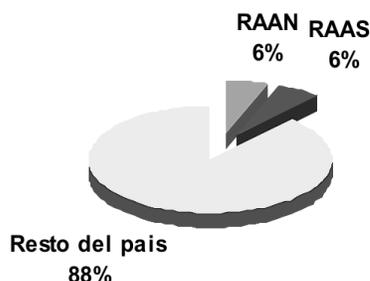
La matrícula inicial de preescolar, primaria y secundaria según los porcentajes de las gráficas 1, 2 y 3 muestra un progreso importante en ambas regiones autónomas de la Costa Caribe. El mayor crecimiento corresponde al período 1990-1997. La cobertura de preescolar, por ejemplo, se quintuplicó entre 1991 y 2003, mientras en todo el país se triplicó.

La educación primaria progresó en las regiones autónomas cuadruplicándose, mientras el promedio nacional no llegó a duplicarse. Los avances en la educación secundaria han sido modestos aunque se observó un crecimiento mayor al promedio nacional en la matrícula inicial.

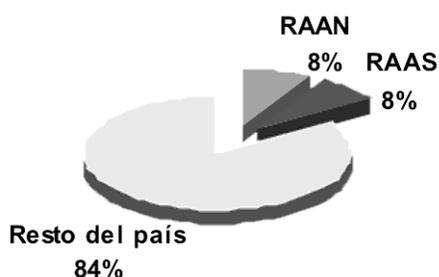
**Gráfica No. 3:** Matriculación Inicial de primaria de la RAAN, RAAS y resto del país (1999)



**Gráfica No. 4:** Matriculación inicial de primaria de la RAAN, RAAS y resto del país (2007)



**Gráfica No. 5:** Matriculación inicial de primaria de la RAAN, RAAS y resto del país (2007)



En 1991 la matrícula inicial de educación primaria en la RAAN y la RAAS representaban apenas el cinco por ciento, en 1999 el 10% de la matrícula total del país. En cambio, en el año 2003 ambas regiones llegaron a representar el 12 por ciento y en el 2007 el 16%. Sin embargo, aún queda una cantidad importante de niñas, niños y adolescentes sin asistir a la escuela primaria. Las gráficas evidencian que las regiones autónomas están por debajo del promedio nacional.

## VI. Lecciones aprendidas en el ámbito socioeducativo

### Recomendaciones en la educación intercultural bilingüe

Debe promoverse una cultura educativa en las comunidades que facilite una movilización de toda la población alrededor de un proyecto educativo comunitario que

vaya más allá de la educación escolar. Este proyecto educativo comunitario incluye la formación profesional, para el trabajo y la formación en derechos.

Organizar y fortalecer las estructuras locales de participación y gestión educativa – en particular los Consejos Educativos Comunitarios, CEC - a través del análisis, de la comparación y reflexión sobre las dinámicas de la escuela y las dinámicas de las comunidades.

Es necesario empoderar a la comunidad educativa en la evaluación de las prácticas pedagógicas y el aprovechamiento escolar. Una evaluación orientada al mejoramiento de los procesos educativos puede contribuir a la toma de decisiones sobre gestión escolar, contribuyendo a limitar el impacto de las decisiones administrativas tomadas en base a criterios políticos partidarios.

El reconocimiento de los organismos de participación del SEAR - CEC, CEM, CER - no puede venir únicamente de las disposiciones administrativas y legales, sino también del reconocimiento de su utilidad práctica para asumir la gestión educativa en los diferentes ámbitos.

El SEAR debe entenderse como un instrumento de gestión, y por lo tanto no hay que olvidar la necesidad de aprender a utilizarlo. El marco jurídico, aceptación y validación del SEAR por parte de los pueblos beneficiarios.

Se recomienda que las Comisiones de Educación de los Consejos Regionales Autónomos planifiquen y convoquen jornadas de reflexión para hacer realidad el funcionamiento de los Consejos Educativos Regionales.

La capacitación a los docentes debe ser replanteada y desarrollada con metodologías

adecuadas: actividades prácticas, demostraciones, y en particular uso de tecnologías educativas (audiovisuales) que permitan a los docentes analizar su trabajo desde el punto de vista de un observador que reflexiona y decide hacer cambios pertinentes.

#### **Dinámica de las clases observadas –**

El avance programático no tiene correspondencia con las competencias logradas por la/os estudiantes. Para alumna/os y docentes esto se puede lograr practicando la inmersión temática, organizando y realizando tareas educativas significativas y desarrollando proyectos educativos de dinamización curricular. Es necesario promocionar prácticas pedagógicas que faciliten el trabajo en equipo o grupo, la investigación, la presentación de reportes, los debates y las reflexiones críticas dentro y fuera del aula.

#### **Promoción de una educación integral –**

Los educadores costeños juntos con los organismos de participación en la educación (y en particular los Consejos Educativos Comunitarios) deberán promover una concepción integral de educación entre los actores del proceso escolar y la comunidad basados en los intereses educativos comunes. De igual manera deberá definir formas de insertarlos en el currículo escolar.

Promover el proceso de evaluación educativa integral orientado al acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Resaltando los retos del proceso y las formas particulares de aprendizaje de cada participante.

#### **Innovaciones pedagógicas**

Introducir innovaciones pedagógicas consensuadas que permitan una efectiva comunicación educativa y la realización de clases dinámicas. Definir objetivos de

clases pertinentes y orientadas a la práctica, con tareas educativas significativas y viables para la/os alumna/os debidamente estructuradas y organizadas en actividades iniciales, de desarrollo y finales. Contar con nuevos materiales didácticos pertinentes y de calidad para preescolar y para la primaria completa.

#### **Funcionamiento de los CEC y políticas locales de desarrollo lingüístico**

Promover en los CEC y otras organizaciones comunitarias, la reflexión sobre las políticas y los principios para el desarrollo lingüístico de la educación intercultural, para facilitar la toma de decisiones sobre el uso de las lenguas en las escuelas como recursos pedagógicos sobre la base de conocimientos pedagógicos y lingüísticos.

#### **Materiales didácticos y tecnologías educativas**

Es necesario elaborar y editar un nuevo paquete de materiales didácticos para la primaria para introducir y sustentar un profundo cambio en la práctica pedagógica. Los nuevos textos no deben considerar solo los cambios de la transformación curricular, sino deben facilitar la realización de tareas y trabajos grupales. También se deberá considerar la necesidad de contar con materiales para autoaprendizaje y bibliotecas escolares. Es importante comenzar una reflexión sobre tecnologías educativa, para elaborar un programa de difusión y aprovechamiento de tecnologías educativas apropiadas en las dos regiones.

#### **Escuela multigrado**

Se debe introducir en la capacitación, profesionalización, formación docente, en el asesoramiento técnico y en toda actividad de actualización la metodología adecuada para la atención de escuelas multigrado. Es oportuna la realización de guía para la escuela multigrado con recomendaciones

específicas sobre organización y control del aula, trabajo en grupo, planificación y asignación de tareas, criterios de evaluación.

### **Interculturalidad y relaciones entre comunidades**

Es necesario desarrollar nuevas iniciativas locales de rescate cultural y promover intercambios entre comunidades limítrofes, en particular las que están enfrentando conflictos por uso de tierras o recursos naturales: tales iniciativas e intercambios podrían ser auspiciadas por los Consejos Educativos Municipales.

### **Reflexionar sobre las relaciones interculturales**

La práctica de la interculturalidad es también análisis crítico de las relaciones que se dan entre pueblos, lenguas, culturas y comunidades y tiene que partir del reconocimiento de las desigualdades existentes. Entonces sigue siendo necesario informar y sensibilizar no solo a través de la escuela, sino en todos los ámbitos de la vida comunitaria.

### **Interculturalidad y derechos –**

Implementar, monitorear y evaluar el currículo de Educación Intercultural bilingüe sobre derechos de niña/os de la Costa Caribe de Nicaragua, como una guía práctica para el cambio educativo que favorece “la práctica cotidiana de los derechos y valores, partiendo de reflexiones hacia los cambios de actitudes tan necesarios para la transformación de los conocimientos en el desarrollo de la persona, la familia y la sociedad costeña”. Este currículo deberá promoverse y desarrollarse en todas las escuelas de las dos regiones y no solamente en las escuelas que pertenecen al PEBI.

### **Promoción de la diversidad lingüística y rescate de las lenguas en peligro –**

Promover el plurilingüismo, es decir la práctica, el estudio y la valoración de las diferentes

lenguas, ya que existen muchos casos en los cuales no solo la lengua materna y una segunda lengua son las lenguas que las comunidades desean practicar y aprender.

Fortalecer el estudio y la recuperación de los idiomas amenazados o en situación de desventaja respecto a otros idiomas más hablados en las dos regiones.

### **Promoción y difusión de los principios y las prácticas interculturales**

Difundir los principios de la interculturalidad a través de programas de comunicación radial, televisiva y a través de los medios de comunicación escrita. Promover la interculturalidad como la mejor opción para formarse en y para la sociedad multicultural del tercer milenio.

### **Promoción y difusión de los principios y las prácticas interculturales –**

Sensibilizar a los ciudadana/os costeños y nicaragüense sobre la práctica de interculturalidad como la mejor manera de promover una cultura de paz y solidaridad. En general se considera importante hablar de relaciones entre culturas (y relaciones interculturales) antes que de relaciones interétnicas.

### **Educación comunitaria y educación intercultural**

Construcción de relaciones equitativas y solidarias entre pueblos y culturas. La transformación curricular debe considerarse como una ocasión para introducir este enfoque en todos los ámbitos del desarrollo curricular, y no como un contenido más en una u otra asignatura.

### **Promoción de la interculturalidad –**

Todos los organismos de participación del SEAR - CEC, CEM, CER - deberían introducir en sus planes de trabajo actividades

específicas para la promoción de la interculturalidad entendida como el reconocimiento de la complementariedad de las diferentes culturas.

### **Algunos retos de la Transformación Curricular**

Uno de los retos esenciales de la Transformación Curricular es la de concebirla como un proceso creativo y participativo de mejoramiento y ajustes continuos de la propuesta curricular en función de la calidad y mejoramiento permanente de la educación costeña para responder, de manera constante, a las demandas presentes y futuras de crecimiento y desarrollo integral de la región.

Parte de este proceso de creación y de cambio es la realización de algunas investigaciones de base, indispensables para la alimentación del currículo, teniendo en consideración los fundamentos, conocimientos, procedimientos culturales para producir conocimientos, saberes y para identificar y recrear pedagógicamente las formas de transmisión de los mismos.

Entre estas investigaciones se privilegian las que tienen que ver con los procesos de socialización primaria de la/os niña/os de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas sobre todo para garantizar en la educación preescolar y en los primeros años de la escuela, y que no se opere una ruptura violenta entre el entorno familiar y comunitario y el contexto cultural de la escuela.

Otro tipo de investigación necesario es el concerniente al conocimiento matemático provisto por la cultura y con los modos de resolver problemas matemáticos y de encontrar soluciones aplicadas a los mismos y en contextos específicos. Prácticas sociales como la construcción, la tejeduría, el cálculo para los ciclos de las labores agrícolas y pesqueras, los conocimientos calendáricos para el manejo de las estaciones, etc., constituirán

el contexto social apropiado para repensar la etnomatemática. El objeto es convertir el propio pensamiento matemático en el punto de partida del aprendizaje matemático, reconociendo el principio pedagógico general de que se aprende más y mejor partiendo de lo conocido.

Hace falta todavía reconocer el pensamiento matemático de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas, las estrategias empleadas por la propia cultura y las comparaciones necesarias con el sistema matemático decimal. Desde la perspectiva pedagógica será necesaria una indagación comparativa acerca de las aplicaciones generales del constructivismo a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática en la escuela intercultural bilingüe, no para instalar desarrollos metodológicos ortodoxos; sino para poder seleccionar los elementos más potentes que desde el constructivismo, efectivamente contribuyan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los desempeños de los maestros.

Son necesarias investigaciones o sistematizaciones del conocimiento acerca de la historia propia, entendida como un proceso de interacción y articulación entre las personas y el entorno natural. Su comprensión facilitará el mejor tratamiento del área Persona, Cultura y Naturaleza y entregará las bases conceptuales para la comprensión de los procesos de gestión y desarrollo de las Regiones Autónomas, cuestiones que tienen que ver con el manejo del medio ambiente y con el uso racional de los recursos medioambientales y la defensa y preservación del patrimonio natural.

Estos insumos permitirán introducir conocimientos, informaciones y preservar los derechos colectivos al entorno para satisfacer las posibilidades de empleo y de satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, educación y además necesidades

espirituales de armonía de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas con la naturaleza.

**La idea general es que la EIB ofrezca relevancia para la vida y para el trabajo**

La aspiración de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense es similar a la de otros pueblos y etnias indígenas en el resto de la región latinoamericana y tiene que ver con la defensa de los derechos medioambientales y con el manejo racional de los mismos, de modo que tales recursos puedan servir para generar empleo y para satisfacer necesidades vitales. La preservación del medio ambiente, se plantea por tanto a partir del uso de los conocimientos y técnicas milenarios de carácter conservacionista manejados por los pueblos y por las etnias y, al mismo tiempo, de los conocimientos del mundo tecnológico contemporáneo.

Se busca entonces elementos de análisis que permitan plantear pedagógicamente la vinculación entre los manejos territoriales y medioambientales en el marco de los principios éticos en torno a la salvaguarda de toda forma de vida y de la biodiversidad.

Es importante la construcción de materiales pedagógicos, más allá de los textos escolares. Estos materiales de apoyo deberían ser construidos con el propósito de promover el autoaprendizaje y sustentarse en el aspecto lúdico del mismo aprendizaje infantil y en las posibilidades de *aprender haciendo*.

Por fin, a nivel lingüístico, es importante privilegiar los procesos de estandarización de las normas escritas de las lenguas indígenas y étnicas, particularmente del Creole, lengua descuidada debido al hecho de que una parte de los propios Creole hablantes se perciben como hablantes del inglés.

Otro reto es el desarrollo de las metodologías de enseñanza de las segundas lenguas y, por supuesto, la capacitación a los docentes en el uso de las mismas.

**Referencia y bibliografía de consulta**

Alemán, C.; Cultura Política II. Gobernabilidad y Agenda costeña. 2003. Alemán, C. Cultura Política en la RAAN II....URACCAN. 2002

Cunningham, Mirna. Entrevista: Hacia un marco conceptual Latinoamericano y del Caribe de ciudadanía Intercultural, RIDEI 2007:

De la Peña, G. Social Citizenship, (Multi Culturalism in Latin America: Indigenous

Rights, Diversity, and democracy), Sieder, R. 2002. Decreto de Ley 571 (1980).

Dirección de comunicación intercultural, URACCAN. 2004.

Freeland, Jane y Mc Lean, Guillermo, coat. Informe final sobre las necesidades lingüísticas del estudiante de la Costa Caribe de Nicaragua para la elaboración de un currículum de idiomas. Bluefields, Nicaragua (1994).

Hooker, Alta. Informe de Gestión 2007 de Uraccan.

Inst. Nacional de Estadísticas y Censo, INEC : VIII Censo de Población y IV de Vivienda, 2005.

Informe de Desarrollo Humano 2005 de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Ministerio de Educación de Nicaragua, MINEDUC. Dirección de Unidad Estadísticas, 2007.

SEAR, Por la Unidad en la Diversidad, Costa Caribe Nicaragüense (IPILC-Uraccan), p 9.

SEAR, El Sistema Educativo Autonomico Regional, Plan 2003-2013.

Saballos, Juan, coat. El Sistema Educativo Autonomico Regional, Plan 2003-2013. Consejo Regional Autónomo RAAN, RAAS. Comisiones de Educación RAAN y RAAS. 2003.

Zapata Webb, Yuri Hamed, Historiografía, Sociedad y Autonomía. Tomo I, Managua, Uraccan, 2007.

### **Diagnósticos y entrevistas**

Diagnóstico del grupo focal panamahka y tuahka, septiembre, 2007.

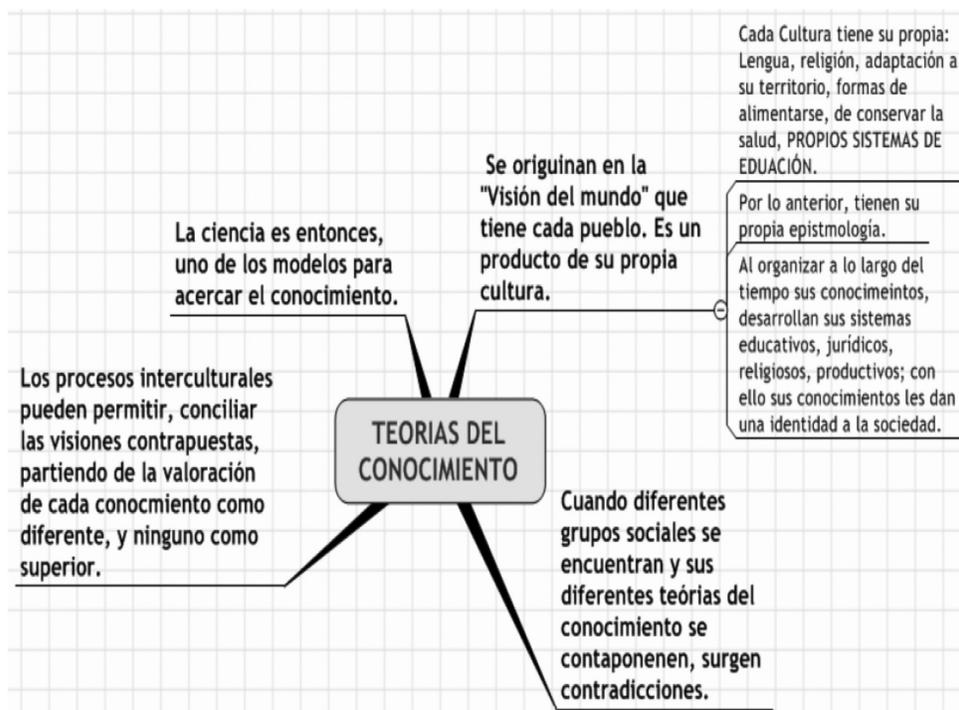
Diagnóstico del grupo focal de las Minas (Siuna, Rosita, Bonanza), septiembre, 2007. Diagnóstico del Grupo Focal de Bluefields, septiembre, 2007.

Diagnóstico del grupo focal de Bilwi, septiembre, 2007.

# PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA INTERCULTURALIZAR EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN

Msc. Víctor Manuel del Cid Lucero  
Agosto del 2008

## DEFINICIÓN DE LO "PROPIO"



**Fuente:** Mapa cognitivo elaborado por el Dr. Vicente Vargas

## EJES EPISTEMOLÓGICOS

- Geopolítica del conocimiento: Comprensión crítica de lo colonial en la formación y transformación del sistema moderno/colonial del conocimiento.
- Relevancia del pensamiento teórico, político y ético, generado por los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- Conocimiento organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. Conocimiento para la justificación de la colonialidad del poder.
- Lenguas indígenas como lenguas de conocimiento.

**ELEMENTOS DE LA BIBLIOGRAFÍA**

- Información sobre interculturalidad desde la visión de los pueblos indígenas.
- Textos de autores indígenas y afrodescendientes.
- Sistematizaciones de experiencias prácticas de interculturalidad.
- Materiales de apoyo con contenidos relacionados con la realidad de cada uno de los pueblos y/o nacionalidades de las personas participantes.
- Narraciones, poesías, leyendas, mitos, danzas, cuentos, juegos, como fuentes de conocimiento.

**ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA**

- Planificadas en coherencia con las condiciones en que viven y trabajan los participantes indígenas y con los “tiempos indígenas”.
- Que permitan la reflexión y elaboración de contenidos en función del objetivo de cambio de conductas hacia el paradigma intercultural.
- Que conecten los contenidos de la investigación con la realidad a través de la comunidad estudiantil, tutores, profesores y personas invitadas.
- Interacción con académicos y sabios que han aportado al tema.
- Que propicie la colaboración intercultural entre equipo de investigadores – pueblos indígenas y/o afrodescendientes.
- Encaminada a fortalecer la identidad cultural.

**PERFIL DEL EQUIPO INVESTIGADOR**

- Concienciación de la problemática de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos.
- Capacidad para conducir los temas tratados y alimentar las propuestas surgidas del proceso de investigación.
- Culturalmente competente (Conocimientos, habilidades y actitudes) para interactuar entre la diversidad de las culturas.
- Equipo multicultural y multidisciplinario.

## **LA INVESTIGACIÓN COMO PROCESO**

- Proceso extensivo e intensivo de aprender a pensar, a solucionar problemas y operacionalizar conceptos.
- Investigación como instrumento de esclarecimiento de la verdad, de identificación, análisis y resolución de problemas esencialmente humanos.
- Componentes teóricos, metodológicos y actitudinales que contribuyen a la comprensión y transformación de la realidad contextual de los procesos multiculturales, plurilingües e interculturales.
- Dirigida a reflexionar ideas que generen espacios para emprender las reivindicaciones de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
- Vinculada a la transformación y desarrollo con identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, tanto en lo espiritual, social, económico, cultural, educativo, como la salud y bienestar integral de los pueblos.

## **ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**

- Inmersión en el mundo del otro, desde la diferencia.
- Centrada en significantes y significados.
- Discurso contextualizado y de doble vía.
- Diálogo para el intercambio de saberes y cosmovisiones.

## **CONSENTIMIENTO PREVIO INFORMADO**

- Autorización expresa de los actores para su realización y publicación, previo a la cual se debe explicar claramente en las lenguas maternas sobre el proyecto.
- Derecho a la autoría intelectual, incorporando los nombres de las personas participantes, así como el papel desempeñado.
- Retroalimentación de la investigación en la comunidad, desde las lenguas maternas, enfatizando en los beneficios para el desarrollo con identidad.

## GUÍA PARA REALIZAR Y CALIFICAR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL

Alejandro Almaguer y Vicente Vargas,  
funcionarios de la Secretaría de Salud de México

### **Interculturalidad:**

“Relación, no exenta de conflictos, donde interaccionan en condiciones de equidad, de manera sinérgica, personas de dos o más grupos culturales en un entorno compartido. “

(Almaguer, Vargas, García, 2008)

### **Premisa:**

El problema que se intenta resolver debe responder a la necesidad sentida de la comunidad y no sólo de beneficio y/o interés del investigador y/o la universidad, el organismo financiero, o de los alumnos de universidades nacionales y/o extranjeras (Tesis de licenciatura, maestría o doctorado).

### **Guía (Verifique los siguientes aspectos)**

1. Los actores participan en todas las etapas del proyecto, actores diferenciados por edad, sexo y adscripción gremial o religiosa, vigilar que no decidan unos por otros.
2. El proyecto cuenta con la autorización expresa de los actores para su realización y publicación (en su caso).
3. Se explica claramente a los actores en su lengua (en caso necesario) sobre los beneficios, aportes y riesgos del proyecto.
4. El proyecto cuenta con aval bipartito que garantice la distribución de los beneficios y la inversión (Aval investigador-población).

### **Beneficios:**

- Autoría intelectual: El proyecto y la publicación deben incorporar los nombres de los actores participantes y el papel desempeñado.
  - Distribución de beneficios.
  - Los aportes de cada quien.
  - Que los productos se regresen a la comunidad y se perciba un claro beneficio, que fortalezca el desarrollo de todos los actores.
5. Se garantiza la interpretación en lengua a la población sujeta a investigación en todas las etapas (Población monolingüe o cuando la comunidad lo solicita).
  6. El proyecto contiene elementos que fortalecen la identidad cultural.

7. El investigador es culturalmente competente (Habilidades y conocimientos para interactuar entre la cultura del investigador y el investigado).
8. El proyecto propicia la colaboración intercultural investigador-población.
9. La información sistematizada se entrega a todos los participantes en las diferentes etapas de la investigación.