

Juan Carlos Gimeno Martín
y Claudia Patricia Rincón Becerra (eds.)

Conocimientos del mundo

LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA EN AMÉRICA LATINA



JUAN CARLOS GIMENO MARTÍN
PROFESOR TITULAR DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM).

CLAUDIA PATRICIA RINCÓN BECERRA
CANDIDATA A DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL POR LA UAM.

MARCELA GEREDA ILLESCAS
ANTROPÓLOGA, PERIODISTA E INVESTIGADORA DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR DE GUATEMALA.

JULIO RAMOS PÉREZ
MAESTRÍA EN GERENCIA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE POR EL INSTITUTO CHI PIXAB'-UAM.

ALTA S. HOOKER BLANDFORD
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE (URACCAN).

JOSÉ LUIS SABALLOS VELÁSQUEZ
DIRECTOR DE COOPERACIÓN EXTERNA DE URACCAN.

ANA TOLEDO CHÁVARRI
DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL POR LA UAM.

HUGO PATERNINA ESPINOSA
CANDIDATO A DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL POR LA UAM.

ANA DALILA GÓMEZ BAOS
COORDINADORA GENERAL DE PRORROM.

JUAN CARLOS GAMBOA MARTÍNEZ
MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN LA ESAP DE BOGOTÁ.

HUMBERTO RÍOS LABRADA
COORDINADOR DEL PROGRAMA NACIONAL DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO AGROPECUARIO LOCAL DE CUBA (INCA).

MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ GARCÍA
DOCTORANDA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL POR LA UAM.

DANIEL MAIDANA
COORDINADOR Y DOCENTE DE LOS CURSOS DE POSGRADO VIRTUAL EN ECONOMÍA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL GENERAL SARMIENTO (UNGS).

AUGUSTA STEINBERG
MAESTRANDA EN ECONOMÍA SOCIAL POR LA UNGS.

SILVIA OTERO BAHAMÓN
ASISTENTE ACADÉMICA DEL ODECOFI.

ANA GAMBA ROMERO
CANDIDATA A DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL POR LA UAM.

JOSÉ RAMÓN COBO
PROFESOR DE PROYECTOS DE INGENIERÍA EN LA ETSII DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID.

JAIME VERA MEDINA
COORDINADOR EJECUTIVO DEL GTR DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP).

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DEBATE

ESTE LIBRO HA SIDO FINANCIADO POR LA RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID

EQUIPO INVESTIGADOR:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: JUAN CARLOS GIMENO MARTÍN, ANA GAMBA ROMERO, MARCELA GEREDA ILLESCAS, MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ GARCÍA, HUGO PATERNINA ESPINOSA, CLAUDIA PATRICIA RINCÓN BECERRA Y ANA TOLEDO CHÁVARRI.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID: JOSÉ RAMÓN COBO BENITA.

INSTITUTO CIESAS DE MÉXICO: ALMA ESTHER MARTÍNEZ.

UNIVERSIDAD DE LA REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE (URACCAN): ALTA HOOKER, JOSÉ LUIS SABALLOS Y VÍCTOR ZÚNIGA.

PROCESO ORGANIZATIVO DEL PUEBLO RROM DE COLOMBIA (PRORROM): ANA DALILA GÓMEZ Y JUAN CARLOS GAMBOA MARTÍNEZ.

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS AGRARIAS DE CUBA (INCA-PIAL): HUMBERTO RÍOS Y EDUARDO CALVES.

LA SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA (SOCOLPE): OMAR GARZÓN.

INSTITUTO CHI-PIXAB' DE QUETZALTENANGO-GUATEMALA: AURA MARINA CHOJLÁN Y JULIO RAMOS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO DE ARGENTINA (UNGS): DANIEL MAIDANA Y AUGUSTA STEINBERG.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR DE COLOMBIA (CINEP-ODECOFI): SILVIA OTERO BAHAMÓN.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (GTR-PUCP): JAIME VERA.

DISEÑO DE COLECCIÓN: ESTUDIO PÉREZ-ENCISO
ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA: JACOBO PÉREZ-ENCISO

© JUAN CARLOS GIMENO MARTÍN, CLAUDIA PATRICIA RINCÓN BECERRA, MARCELA GEREDA ILLESCAS, JULIO RAMOS PÉREZ, ALTA S. HOOKER BLANDFORD, JOSÉ LUIS SABALLOS VELÁSQUEZ, ANA TOLEDO CHÁVARRI, HUGO PATERNINA ESPINOSA, ANA DALILA GÓMEZ BAOS, JUAN CARLOS GAMBOA MARTÍNEZ, HUMBERTO RÍOS LABRADA, MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ GARCÍA, DANIEL MAIDANA, AUGUSTA STEINBERG, SILVIA OTERO BAHAMÓN, ANA GAMBA ROMERO, JOSÉ RAMÓN COBO Y JAIME VERA MEDINA, 2010

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2010
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91532 05 04
FAX 91 532 43 34

CONOCIMIENTOS DEL MUNDO.
LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA EN AMÉRICA LATINA

ISBN: 978-84-8319-508-6
DEPÓSITO LEGAL: M-19.777-2010

ESTE MATERIAL HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE. QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN. CRISIS Y ALTERNATIVAS A LA PRODUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES
EN AMÉRICA LATINA 7**

Juan Carlos Gimeno Martín y Claudia Patricia Rincón Becerra

**CAPÍTULO 1. EL INSTITUTO CHI PIXAB': UNA HISTORIA
A COMPARTIR (ENTRE SENTIMIENTOS, CONOCIMIENTOS
Y LAZOS ACADÉMICOS) 14**

Instituto Chi Pixab', Julio Ramos, Marcela Gereda
y Juan Carlos Gimeno

**CAPÍTULO 2. LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA: ANTECEDENTES, CONCEPTOS
Y ESTRATEGIAS DESDE URACCAN 36**

Alta S. Hooker Blandford y José Luis Saballos Velásquez

**CAPÍTULO 3. TRABAJANDO EN OAXACA: EL CIESAS UNIDAD
PACÍFICO SUR 62**

Ana Toledo Chávarri

**CAPÍTULO 4. LOS RROM (GITANOS) DE COLOMBIA: DEL SILENCIO
A LA PALABRA, DE LA INVISIBILIZACIÓN AL RECONOCIMIENTO 86**

Hugo Paternina, Ana Dalila Gómez y Juan Carlos Gamboa

**CAPÍTULO 5. LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO
Y LAS NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CUBA:
BREVE HISTORIA DE CHENCHO SOBRE CIENCIA, AMOR Y PASIÓN 111**
Humberto Ríos Labrada

**CAPÍTULO 6. LA INNOVACIÓN DEL APRENDIZAJE EN RED.
LA EXPERIENCIA ARGENTINA DE LA MAESTRÍA
DE ECONOMÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE GENERAL SARMIENTO 136**
María Ángeles Martínez, Daniel Maidana y Augusta Steinberg

**CAPÍTULO 7. EL GRUPO DE TELECOMUNICACIONES RURALES
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ
COMO EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES 152**
José Ramón Cobo Benita y Jaime Vera Medina

**CAPÍTULO 8. SOCOLPE EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO COLOMBIANO 167**
Claudia Patricia Rincón Becerra

**CAPÍTULO 9. EL ODECOFI: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA
EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES 181**
Silvia Otero Bahamón y Ana Gamba Romero

**CONCLUSIONES. DESAFÍOS PARA LA PRODUCCIÓN
DE UN CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR DESDE LA PLURALIDAD
DE LUGARES 201**
Juan Carlos Gimeno, Marcela Gereda, Ana Gamba, Ana Toledo,
Claudia Rincón, Hugo Paternina, María Ángeles Martínez
y José Ramón Cobo

BIBLIOGRAFÍA 219

INTRODUCCIÓN

CRISIS Y ALTERNATIVAS A LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

JUAN CARLOS GIMENO MARTÍN
Y CLAUDIA PATRICIA RINCÓN BECERRA

Este libro recoge los resultados de un proyecto de investigación sobre experiencias innovadoras en la producción del conocimiento para las transformaciones sociales en América Latina, con el objeto de contribuir al fortalecimiento de cada institución y de las relaciones entre universidades madrileñas y latinoamericanas, favoreciendo así el trabajo de cooperación en red. Forma parte de un proceso de trabajo intelectual que, partiendo del mundo académico, lo desborda, y cuya filosofía expresamos en otro lugar (Gimeno, Mancha y Toledo, 2007).

El proyecto "Fortalecimiento institucional de universidades madrileñas y latinoamericanas para la cooperación en red: Aprendiendo de experiencias innovadoras en la producción de conocimiento para las transformaciones sociales", dirigido por Juan Carlos Gimeno, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Carlos Mataix, de la Universidad Politécnica de Madrid, tiene por objeto el acercamiento a estas experiencias para favorecer las relaciones entre ellas y con las universidades madrileñas. Ha sido realizado por un equipo interdisciplinar conformado por investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Politécnica de Madrid, en el cual se ha realizado un trabajo de campo con nueve instituciones productoras de conocimiento en América Latina en programas o con instituciones que han surgido en los últimos veinte años.

CONTEXTO DE EMERGENCIA DE ESTAS INSTITUCIONES DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Todas las experiencias de producción de conocimiento que aparecen en este libro surgen en la década de 1990. Son recientes: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Sur Pacífico) surge en 1988 en torno a una aplicación crítica y comprometida de la antropología como una ciencia de la diversidad tras la crítica al uso de la antropología en el indigenismo institucionalizado mexicano; Chi Pixab' nace en 1996 para impulsar el desarrollo regional, tras la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala, y ante las limitaciones de las universidades existentes en este país por incorporar a la población maya; URACCAN se consolida en 1996, en el contexto de la necesidad de dar respuesta a la formación de cuadros y de la ciudadanía en la construcción de la autonomía de la Costa Atlántica del Caribe Nicaragüense, tras una larga lucha histórica; el Programa de Innovación Agrícola Local (PIAL), en Cuba, surge a finales de la década de los noventa para solucionar el problema de la soberanía alimentaria en Cuba, tras la caída del muro de Berlín; ODECOFI, creado en el 2007, busca investigar en profundidad regiones ubicadas en las zonas más conflictivas de Colombia, con el fin de apoyar las múltiples iniciativas ciudadanas de desarrollo y paz que tienen curso en esas regiones; SOCOLPE nace también en los años noventa desde el intento de intelectuales de las universidades de Bogotá para responder a la incapacidad de las universidades instituidas a los problemas percibidos por la sociedad colombiana; el Proceso Organizativo del pueblo Rrom se desarrolla igualmente en los años noventa aprovechando los espacios abiertos, si bien limitados, de la reforma constitucional de Colombia en 1991, siguiendo la estela de los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas; el programa del Grupo de Telecomunicaciones Rurales de la Pontificia Universidad Católica de Perú (GTR-PUCP) nace en los noventa de la colaboración cooperativa de la Universidad Pontificia Católica del Perú de Lima y la Universidad Politécnica de Madrid en el nuevo marco de relaciones entre universidades y organizaciones no gubernamentales; trabajan en la investigación, innovación y desarrollo de alternativas en tecnologías informáticas y de comunicaciones para el sector rural donde se da una importante carencia de servicios básicos de comunicación y acceso a la información; los programas sociales y la propia Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) surgen de la necesidad de descentralización educativa de la década de los noventa, pero también adopta las formas pertinentes

para abordar los desafíos de la sociedad argentina, no sólo para responder a la crisis argentina de hace unos años, sino también a sus causas estructurales: el fracaso de un modelo de desarrollo para Argentina, y esto puede decirse como sustrato del trabajo de todas estas instituciones.

Responden estas instituciones a la incapacidad de los Estados latinoamericanos para enfrentar las demandas y necesidades de sus poblaciones en el marco de los efectos de la neoliberalización (Harvey, 2007) en la década de 1990 y que exige la búsqueda de soluciones a los problemas económicos y sociales a escala local, ante la retirada de los compromisos del Estado.

Las regiones donde se dan estas experiencias comparten un carácter periférico que les otorgó un lugar marginal en el proceso de construcción de sus respectivos estados nacionales liberales en el siglo XIX, de manera que en estos territorios se da no sólo una posición económica marginal para los grupos socioculturales que las habitan, sino también una relación tensa con el núcleo de construcción del imaginario nacional, que justifica y legitima esa diferencia. En la medida que las diferencias también se dan con criterios raciales, el racismo juega un importante papel en la reproducción no sólo de la diferencia, sino también de la desigualdad.

La producción de esta diferencia geográfica es el resultado de una larga geografía histórica de ocupación de estos territorios y la evolución de sus formas sociales (lenguas, instituciones políticas, valores religiosos y creencias), que ha creado un extraordinario mosaico de entornos socioecológicos y formas de vida. Pero las diferencias geográficas son mucho más que legados históricos y geográficos. Son perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas y reconfiguradas por los procesos político-económicos y socio-ecológicos que tienen lugar en el presente. Es tan importante considerar cómo se producen las diferencias geográficas aquí y ahora como contemplar las materias primas histórico-geográficas que nos han legado anteriores rondas de actividad humana (Harvey, 2003).

Todas las iniciativas de producción del conocimiento que se recogen en este libro surgen de la búsqueda de alternativas a las demandas de las comunidades, los pueblos indígenas y los grupos étnicos, y de la necesidad de nuevas formas de conocimiento desde las que impulsar transformaciones sociales regionales. Este surgimiento se da en el contexto más amplio de cuestionar las estructuras de conocimiento institucionalizadas como expresiones de la modernidad para dar respuestas a las demandas de las poblaciones y de la sociedad civil.

Cada una de las experiencias aquí recogidas se enfrentan a problemáticas que se enraizan históricamente. Comparten, sin embargo, algo

en común: participar de una misma estructura histórica de relaciones, lo que Mignolo (2007) ha denominado matriz colonial. Se enfrentan al sentido común “globalmente” construido donde las soluciones de los problemas en todas partes pasan por reducir el Estado y ampliar el mercado; en cambio, están implicadas en ensayar principios alternativos de regulación social, u órdenes distintos. El modelo de desarrollo ha estado basado en la combinación de la ciencia como principio de conocimiento (excluyendo otras formas de saber), el derecho estatal como forma central de regulación (con la minusvaloración de otros órdenes apegados a las realidades y actores locales), haciendo del Estado la única forma de mediación y fuente de poder, en detrimento de formas de toma de decisiones locales y regionales, que son expresiones democráticas. Son así diversas las formas en que los territorios responden (o diríamos, se resisten) a las consecuencias negativas del modelo de desarrollo. Estas experiencias son específicas, pero, sin embargo, responden a un mismo desafío: la construcción de un orden plural y más incluyente. Un reto para estas experiencias es la necesidad de comprenderse unas a otras, en su especificidad, y aprender unas de otras, en lo que Santos denomina una teoría de la traducción (2005).

CASOS EJEMPLARES, OPORTUNIDADES PARA UN APRENDIZAJE PARA LA ACCIÓN

Utilizamos estas experiencias para reflexionar de manera colectiva entre las personas e instituciones implicadas en el proyecto alrededor de lo que en la literatura se conoce como *desarrollo*, y lo hacemos de manera ejemplar y no literal. En este punto seguimos la distinción que hace Todorov (2008) en relación al uso de la memoria. El uso literal de los casos conduciría a interesarse por la realidad en sus propios términos y, por lo tanto, acaba desembocando en la particularidad del caso. Las comparaciones entre casos, entonces, se realizan seleccionando indicadores. Esa selección introduce en la comparación y en el análisis una trampa, dado que las clasificaciones inducidas por las abstracciones provienen de las ciencias sociales y sus aplicaciones en el campo de la planificación e intervención social. Nos encontramos entonces con la paradoja de enfrentar dos enfoques irreconciliables: la especificidad de cada caso, donde se acentúa su dimensión específica e irreductible, y el uso de taxonomías clasificatorias externas que se sitúan al margen de los términos de referencia de las gentes de los lugares en los que se experimenta de

manera concreta sus vidas; éstas tienden entonces a disolverse, a hacerse irreales o irrelevantes. Los datos objetivos acaban sustituyendo a las personas, pero son éstas las que hacen las cosas.

En cambio, utilizar los casos de manera ejemplar conlleva poder de alguna manera; comparar unos casos y otros, pero de manera limitada, no hace desaparecer la identidad y especificidad de los casos, sino que los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar semejanzas y diferencias. Esto es lo que hacen los campesinos cuando visitan las fincas de otros: aprecian la particularidad de la finca que visitan en relación a la particularidad de la suya propia. Lo que ponen en relación son todos completos, son experiencias que no pueden subdividirse en espacios estancos; cuando se percibe un aspecto particular nunca se desliga del conjunto. Estas comparaciones permiten, sobre todo a los habitantes de cada uno de los lugares, traducir las experiencias de otros en sus propias experiencias, ofrecer así lecciones en los dos sentidos, la experiencia de unos campesinos se completa con la de otros; visitantes y visitados aprenden juntos. Le dedicamos a la traducción un espacio importante al final de nuestro libro.

Puesto que cada experiencia es única, y también limitada, y se experimenta siempre como algo que está en construcción, está abierta permanentemente a las experiencias de los demás, para ir desarrollándose o completándose. Es éste el ejercicio que tratamos de proponer en las siguientes páginas.

La ejemplaridad que utilizamos permite la reflexión sobre, y desde, estas experiencias en un amplio abanico de temas, quedando a los lectores interesados interpretar las claves para utilizar con provecho estas lecturas.

¿Quiénes son nuestros potenciales lectores, los que aparecéis en nuestra imaginación? En primer lugar, las personas vinculadas directamente a estas experiencias. Nos referimos a nuestros amigos y amigas de las instituciones que hemos participado, pero sobre todo a la gente que vive en los lugares donde cobra sentido la producción de ese conocimiento desde los márgenes que documentamos aquí. También, claro, a los investigadores del mundo; pero apelamos a ellos no tanto como investigadores, sino como ciudadanos del mundo (que investigan). Por ello, también escribimos para el resto de los ciudadanos del mundo, estén donde estén.

Como escribimos en otro lugar citando a Belén Gopegui (Gimeno, 2009) al hablar de las dificultades de introducir la política en la literatura: "Son las voces, las otras voces, las que permiten al novelista asomarse

unos centímetros más allá del borde, ahí donde la perspectiva se amplía ligeramente”. Efectivamente, son las voces, y los cuerpos que las impulsan insertos en tiempos y espacios determinados articulados a procesos que no eligen, las que nos permiten como investigadores mirar apenas unos centímetros más allá del borde desde donde miramos. Son ellos, la gente de los lugares y las personas que pertenecen a las instituciones que tratan de dar respuesta a sus problemáticas, y no nosotros —también somos nosotros pero no sin ellos—, los protagonistas de las transformaciones sociales. Y no nos esperan para exigirnos y para conseguirnos.

Por último, puesto que escribir conlleva el ejercicio de la autoría, es decir, de la autoridad de los que escribimos, nos responsabilizamos de lo aquí expresado, pero queremos hacer constar que estas ideas propiamente no nos *pertenecen*, sino que son parte de un acervo colectivo, algo que en el último año hemos compartido con las compañeras y los compañeros del proyecto y con gente de Oaxaca, Guatemala, Nicaragua, Cuba, Colombia, Perú y Argentina, aunque evidentemente somos nosotros, los firmantes, como autores del libro, los responsables directos de las limitaciones de esta obra.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación nos ha enseñado que debemos hablar en plural de estas experiencias, que se construyen en el proceso interrelacionado de la vida, y que hay que luchar por ellas.

En este proceso de aprendizaje emprendido, en el que nosotros hemos podido también enseñar algo, le debemos las gracias a mucha gente. “Está entendido, no /lo llenas todo, /palabra gracias, /pero /donde aparece /tu pétalo pequeño /se esconden los puñales del orgullo, /y aparece un centavo de sonrisa”, escribió Pablo Neruda. Reconocemos la naturaleza relacional, social y humana de los proyectos que realizamos, que nos unen a gentes diversas, que nos hemos encontrado gracias a este proyecto financiado por la Red de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Madrid. Hay un agradecimiento institucional a la Red, a sus promotores y a sus gestores, la Fundación Ortega y Gasset y, especialmente, a Laura Ruiz Jiménez y a Eva García por su papel siempre constructivo en su gestión. También a las instituciones universitarias y productoras de conocimiento de las que formamos parte las personas que hemos participado en él, y a Los Libros de la Catarata por editarlo.

Otro conjunto de agradecimientos los debemos a las personas que nos acogieron durante nuestra estancia en el campo. No se trata de personas anónimas, sino de gente con nombres, que habitan en lugares, plantan huertos, navegan mares, que viven, en suma, sus vidas en diferentes situaciones, niveles de creatividad y también de resistencia a un mundo que no les convence. Es a ellos realmente a los que debemos el sentido de nuestro trabajo, puesto que nuestro compromiso remite como principio y final a la contribución comprometida (a través del conocimiento, del proceso activo de conocer) a la conformación de un mejor mundo.

Esto no lo hubiéramos conseguido sin crear un grupo de trabajo extenso, activado mediante la investigación, pero también en los encuentros que hemos tenido a lo largo del proceso con investigadores, activistas sociales y gentes de movimientos sociales y organizaciones interesadas en potenciar eso que ambiguamente conocemos como "desarrollo" y que en este libro contribuimos a desmontar. Durante este largo año ocurrieron muchas cosas en el mundo y en nuestras vidas, dificultades y oportunidades a las que debimos enfrentarnos. Esas circunstancias también fueron parte del proceso; al fin y al cabo, nuestras vidas no se diferencian mucho de la vida de los y las que hablamos en nuestras investigaciones. En el proceso hicimos muchos amigos y amigas y nos comprometimos a seguir en esta línea proponiendo nuevos proyectos que contribuyan al fortalecimiento de estas experiencias, a conocerse mutuamente, a difundirse en el mundo más amplio, y todo para conquistar cotas de vida cercanas a lo que podemos soñar e imaginar. A ti, lector o lectora, te agradecemos también que con el gesto de abrir el libro, de leer estas palabras formes parte de nuestra vida y nos dejes entrar en la tuya. Gracias.

CAPÍTULO 1

EL INSTITUTO CHI PIXAB'1: UNA HISTORIA A COMPARTIR (ENTRE SENTIMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y LAZOS ACADÉMICOS)

INSTITUTO CHI PIXAB', JULIO RAMOS, MARCELA GEREDA
Y JUAN CARLOS GIMENO

1. EL INSTITUTO CHI PIXAB' EN EL ALTIPLANO DE GUATEMALA

El Instituto para el Estudio, la Ciencia y Aplicación de la Técnica Chi Pixab' es una institución "académica regional, articulada a espacios institucionales y políticos a quienes provee de servicios de formación, investigación, documentación y propuestas innovadoras de desarrollo, cuya misión es incidir en la construcción de procesos de desarrollo regional con enfoque territorial, sostenible y equitativo, mediante la formación de liderazgo ético, prospectivo, con capacidades políticas, técnicas y socio organizativas". Aunque no se menciona explícitamente, su marco de acción es el altiplano de Guatemala, región cuya composición de población principal es indígena, y más concretamente maya k'iche', kaqchikel y mam, siendo la población mestiza minoritaria. Cuando se habla de un liderazgo se refiere al liderazgo indígena, con fuertes conexiones con las comunidades rurales de los Departamentos de Quetzaltenango, Quiché y Totonicapán, aunque también al liderazgo político vinculado a fuerzas con capacidad de dirigir las ciudades, especialmente Quetzaltenango, la segunda ciudad en tamaño del país, y la política regional departamental. La posibilidad de elevar el rango de actividad política ha sido también considerada, participando algunas de las personas cercanas al instituto en algunas tareas de Gobierno a nivel de viceministerios.

El instituto tiene por objetivo la producción de conocimientos para la transformación social que abarque colectivos y espacios (departamentos

considerados periféricos y el ámbito rural) que han sido desasistidos por las instituciones universitarias nacionales y formales, tanto públicas como privadas. En efecto, aunque existen centros universitarios, como el Centro Universitario de Occidente (CUNOC), y extensiones universitarias, como las de la Universidad Rafael Landívar, la orientación de los mismos no ha sido favorable a la integración maya en el nivel superior, ni tampoco a tratar los problemas de las regiones periféricas y rurales, sino más bien a extender en el mundo académico la agenda de la neoliberalización, como en el resto de Centroamérica. Comprender el lugar que el Instituto Chi Pixab' intenta ocupar exige insertarlo en las dinámicas de los procesos históricos de la región y de las comunidades mayas.

2. LOS MAYAS DEL ALTIPLANO

Con una larga historia de resistencia indígena en el periodo colonial desde el siglo XVI y en la construcción de la moderna Guatemala en los dos últimos siglos, los mayas participaron decididamente en la forja de la nación, no sólo como combatientes de las fuerzas liberales y conservadoras, sino también con propuestas propias para su construcción. Las reivindicaciones contemporáneas a sus derechos como pueblo maya en Guatemala adoptaron en la década de los sesenta y setenta del siglo XX una formulación desarrollista, siguiendo el lenguaje del impulso modernizante de la revolución de 1944-1954 y de los gobiernos militares que se justificaron como agente de desarrollo nacional en la lucha contra el comunismo en la guerra fría. Las reivindicaciones indígenas sólo se centraron decididamente en el campo del derecho a la *diferencia cultural* cuando en la década de 1980 se dio un giro multicultural en las grandes instituciones neoliberales acompañando a la descalificación de los Estados nacionales, y como una manera de generar nuevos espacios de identificación de la población que facilitarían su conexión al mercado mundial. Las reivindicaciones de los mayas han adoptado históricamente formas adecuadas a los lenguajes de contención con los que habla el poder (o los poderes, teniendo en cuenta las alternativas que históricamente se producen), buscando la interlocución tanto para la transformación de sus adversas condiciones de existencia como para la transformación del *statu quo*.

Los mayas son, han sido y serán sujetos políticos. Imaginándose como una comunidad transhistórica, concibiendo su propia tradición, reconstruyen su propia historia en su relación con el mundo más amplio,

pero también con su manera de ver, sentir, vivir y luchar para ganar un lugar en el mundo. Esa manera de vivir tiene profundas raíces y experiencias compartidas. En la historia de los mayas, esas experiencias casi nunca han sido amables y tienen un fuerte componente de lucha: la lucha por la vida cotidiana, pero también por el reconocimiento y la justicia a lo largo de su historia. Esta particular historia de los mayas de Guatemala se inició de manera trágica en la conquista española y también es una trágica historia en la segunda mitad del siglo XX.

La actual estructura y la naturaleza de las relaciones económicas, culturales y sociales en Guatemala, heredera de un profundo patrón de relaciones vinculado a la colonización española, ha sido incapaz de enfrentar y disminuir su carácter excluyente, antagónico y conflictivo. Salvo el periodo de 1944-1954, cuando la revolución social de Arbenz y Arévalo abrió un espacio hacia una transformación social esperanzadora, no ha habido en las élites políticas del país (ni tampoco en las económicas y militares) intentos de enfrentar esta situación: la pobreza de hoy en Guatemala tiene su origen en la matriz colonial que se desarrolló desde el siglo XVI y que no ha hecho sino reproducirse desde entonces.

En el siglo XX, el peso de la ideología étnica monopólica y excluyente del Estado guatemalteco se ha acompañado de prácticas de discriminación y racismo respecto a la población indígena y ladinos pobres. La respuesta brutal a la revolución de 1944-1954 de las fuerzas conservadoras impulsadas por el apoyo de los EE UU dio sustento a un movimiento guerrillero burgués, después a una contestación intelectual y, más tarde, con el apoyo de la cooperación internacional, a tratar el tema de la identidad. Las organizaciones guerrilleras, en su estrategia de vanguardia política, impulsaban la participación de los campesinos y de los indígenas en el proceso revolucionario. Como se sabe, la guerra en Guatemala entre 1960 y 1996 terminaría en una de las historias más trágicas y crueles de América Latina. La represión se fue volviendo cada vez más fuerte. El general Efraín Ríos Montt, a quien se le conoce como "el mayor genocida de América Latina", aplicó las políticas de *Tierras arrasadas* y *Fusiles y frijoles* como formas de combatir al *enemigo comunista*, lo cual generó la fragmentación de la cohesión comunitaria. Miles de civiles, mayoritariamente indígenas, fueron masacrados, y cientos de comunidades, arrasadas. Su objetivo era el de contrarrestar la insurgencia, creando un clima de terror entre la población para impedir el apoyo a la guerrilla.

Tras el periodo de *Tierras arrasadas*, la acción normativa 1984-1985 se enmarcó en la respuesta estatal de desgaste político que el conflicto interno implicaba para los factores de poder institucionalizados y necesitaba

encontrar una solución a la creciente voz del que empezaba a convertirse en el denominado *Movimiento Maya* bajo la influencia del debate de Naciones Unidas en torno a los derechos de las minorías étnicas. En 1996 se firmaron los Acuerdos de Paz entre la guerrilla y el ejército que daban por terminada la guerra; redactados en el lenguaje del multiculturalismo neoliberal que acompañó las políticas de desmantelamiento de los Estados, y leyendo la historia del país, los Acuerdos de Paz ofrecieron posibilidades de reconocimiento internacional del pueblo maya. Fue así como surgieron una serie de iniciativas indígenas en el país, apoyadas por la cooperación internacional, que plantean la producción de un nuevo sentido común para el futuro.

Los Acuerdos de Paz ofrecieron el contexto local para el reconocimiento internacional del pueblo maya. No fue anecdótico que, en 1992, se le otorgara el Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú, como representante de todos los indígenas, y que la Organización de Naciones Unidas declarara el periodo 1994-2004 como Decenio de los Pueblos Indígenas. De esta manera, nacieron además otra serie de iniciativas a distintas escalas para la revalorización de los indígenas. Desde los movimientos culturalistas que tratan de aglutinar a los distintos grupos etno-lingüísticos mayas a través de la lengua y la cultura en un esencialismo cultural estratégico, hasta las iniciativas populares de organizaciones mayas de desarrollo en el altiplano guatemalteco que, partiendo de los valores de su cultura, de la cosmovisión maya, tratan de llevar a cabo sus propios proyectos de desarrollo en sus comunidades, en el marco de la cooperación internacional.

3. ANTECEDENTES: EL INSTITUTO PARA EL ESTUDIO, LA CIENCIA Y APLICACIÓN DE LA TÉCNICA

La iniciativa de la fundación del instituto fue vivida por sus protagonistas, en el contexto descrito, como un acto de dignidad en la construcción de la sociedad guatemalteca desde la identidad maya y desde su saber y análisis para aportar propuestas. Dignidad y entidad para cambiar una historia en la que habitualmente la participación de los mayas ha sido invisible.

El Instituto Chi Pixab' es el ideal llevado a la práctica de un grupo de profesionales universitarios, principalmente mayas k'iche' dotados de alta calificación profesional, con experiencia en docencia superior universitaria en Guatemala y en el exterior; personas que conocían la realidad rural del país, el conflicto armado interno y la alta violencia que afectaban profundamente la enseñanza superior, tanto pública como privada, desde los años sesenta.

Un documento que circuló fotocopiado en los años noventa, titulado "Fortalecimiento a la iniciativa de formación de cuadros en estudios superiores", señala que desde 1991, se inicia una serie de reuniones de dirigentes claves de cada organización —como la Asociación Cooperación para el Desarrollo Rural de Occidente (CDRO), Agua del Pueblo, UAM, Comunidad para el Estudio de la Ciencia y la Aplicación de la Técnica (CECAT) o la Plataforma de Estudiantes de Ingeniería del Centro Universitario de Occidente— para discutir sobre el tema de formación de recursos humanos y la forma de abordarlo. Así, múltiples reuniones de trabajo y de análisis fueron dando forma a una organización que se acabó constituyendo, en 1994, con el nombre de CECAT. Su misma denominación híbrida deja ver ya la voluntad de plasmar lo maya (pretendidamente pretérito) y lo moderno, en la vocación por el acceso a un conocimiento que permita reubicar a los mayas como protagonistas en la construcción del mundo moderno y contemporáneo. Es mediante la comunidad (concepto fuertemente ligado a los valores colectivos mayas y su visión del mundo) que se realizará la apropiación de las "técnicas" (metonimia para referirse a la totalidad del mundo moderno).

Las discusiones sobre el nombre, filosofía de trabajo, estatutos y la razón de ser de lo que acabó tomando el nombre de Instituto Chi Pixab' surgieron de planteamientos sobre los que se fue creando un consenso entre los líderes e intelectuales locales y a través de reuniones que se llevaron a cabo, principalmente, en las ciudades de Quetzaltenango, Totonicapán y en la ciudad capital, Guatemala.

Entre estos intelectuales y líderes indígenas que impulsaron la creación del Instituto Chi Pixab' estaban los economistas k'iche' Benjamín Son y Víctor Racancoj, el historiador y sociólogo Carlos Guzmán Böckler y el ingeniero español Guillermo Díaz Hambrona, que se encontraba haciendo prácticas en la sede regional de la Universidad de San Carlos en Quetzaltenango. En el impulso definitivo se incorporó la socióloga/historiadora Marta Casaus, de origen guatemalteco y profesora de la UAM, institución que jugará un papel importante en estos primeros años en la consolidación del instituto.

Algunos testimonios de uno de los iniciadores, Carlos Guzmán Böckler, dan idea de las pretensiones iniciales:

Vemos la necesidad de formar cuadros, "desarrollo micro regional sostenible", formación de recursos humanos. Hay dos líneas; la línea estratégica y táctica, "educación en salud", habilidad inmediata. Estratégica era formar gente para que dirijan sus proyectos, para que conduzcan su propio desarrollo.

En los planteamientos originales, los miembros del Chi Pixab' fueron delegados de organizaciones. Esa alianza le ayudaría al instituto. La alianza más formal fue con la UAM, se deseaba que fuera una alianza que enriqueciera y que no limitara, en ese sentido la participación de las organizaciones comunitarias ayudaría mucho. La universidad deforma a la gente de base, traemos sed de conocimiento, ahí comenzaban las discusiones de si formar o no formar y nos preguntábamos somos indios y nadie ha leído el Popol Vuh.

Los momentos iniciales del instituto son relevantes porque marcan la diversidad abierta de los objetivos planteados en su comienzo, y con ellos, los sueños, expectativas e intereses. El espacio de formación que se requería era de mucha importancia en el contexto guatemalteco, con fuertes barreras a la integración universitaria de los indígenas. Por ello, se solicitó al doctor Carlos Guzmán Böckler que preparase un plan de educación superior que permitiese: "Diseñar una forma viable y alternativa para la formación de recursos humanos, en estudios superiores (licenciatura, maestría y doctorados) con una metodología adaptada a la realidad rural guatemalteca, de donde los conocimientos sean impartidos por los profesores del medio nacional con el apoyo de docentes externos para garantizar la rigurosidad científica del conocimiento a impartir y la calidad de los futuros cuadros".

El resultado más importante de este proceso acabó siendo una Maestría en Gerencia para el Desarrollo Sostenible, realizada en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, que desde 1997 ha formado cinco promociones de gerentes para el desarrollo sostenible, con una alta participación de profesionales mayas. Sin embargo, antes de impulsar esta maestría, cuyo desafío ha sido la generación de una élite regional, vinculada a las instituciones locales y organizaciones de desarrollo regional buscando también tener capacidad de incidencia nacional, se discutieron una serie de proyectos que muestran la diversidad de objetivos que existieron entre los fundadores del instituto. La experiencia de Guzmán Böckler, doctorado en la Sorbona e intelectual de reconocido prestigio en el mundo académico latinoamericano, facilitaba su papel de puente con universidades europeas. Se conocía que ya había un proyecto que tenía un convenio con la Universidad de París y que no tenía necesidad de tener un título reconocido en Guatemala.

Es así como el Instituto Chi Pixab' empieza a organizar una serie de análisis, de propuestas de educación superior que en ese entonces se estaban trabajando.

En los primeros momentos, cercana la fecha de la negociación y firma de los Acuerdos de Paz, se discutió de manera amplia la creación de una universidad alternativa donde se hacía hincapié en "la necesidad de brindar a la juventud maya los conocimientos y las técnicas de estudio y de investigación que les permitieran conocer en profundidad tanto su medio ecológico como su entorno social, mediante un corpus de conocimientos interdisciplinarios y especializados" para tener un papel protagonista en la construcción nacional y regional. En este proyecto aparece la figura de Coordinación General y la propuesta de un Consejo Directivo, vinculado a las organizaciones locales; se planteaba la importancia de contactar con universidades extranjeras como una estrategia de esquivar las barreras existentes en las instituciones universitarias en Guatemala y como parte de un programa de proyección al exterior de la problemática del desarrollo regional del altiplano guatemalteco.

Un segundo proyecto propuesto fue la "Formación de Gerentes para el Desarrollo" (FOGEDESA), un proyecto alternativo de educación superior cuyo propósito era sembrar la semilla de la Universidad Alternativa de Guatemala, que se consideraba una necesidad urgente para formar en Guatemala un nuevo liderazgo social, cultural y político que facilitara construir colectivamente el desarrollo sostenible y sustentable, impulsar una paz real basada en la justicia y la democracia auténtica, construida desde el respeto de los derechos culturales de los pueblos indígenas y la plena vigencia y el respeto de los derechos humanos en general. Era una respuesta alternativa a la idea neoliberal de construir una sociedad basada en la eficiencia productiva y social.

Otra línea de trabajo fue la de establecer los lineamientos generales de la Universidad Popular. La finalidad era constituirse en "un centro de educación superior que transmitiese, promoviese y desarrollase la cultura en íntima relación con la naturaleza y los avances científicos y técnicos de actualidad en base a las necesidades de la población rural del occidente del país". El proyecto tenía como objetivos: atender a la población rural sin discriminación alguna, fortalecer los movimientos de participación en el país y fortalecer la capacidad de dirigentes de base para el desarrollo de sus comunidades. Se proponían tres licenciaturas: Ecología, Sociología y Administración para el desarrollo.

Una tercera iniciativa era una propuesta de formación en Ciencias Sociales, realizada por el doctor Carlos Guzmán Böckler, que incluía un programa de becas de 35 a 40 personas de varios lugares de la región occidental del país, de predominio indígena.

Una cuarta iniciativa fue el proyecto de "Formación de Recursos Humanos para el Desarrollo y Sostenibilidad Institucional de Organizaciones Comunales" (FRHOC), cuyo objetivo era formar cuadros, provenientes de las organizaciones comunitarias y de comunidades rurales agrupadas en las mismas, en el tema gerencial y económico-financiero con alta calidad académica en los niveles de licenciatura, diplomado y maestría para coadyuvar a una estrategia de desarrollo sostenible de medio y largo plazo. Pretendía rescatar elementos de la concepción maya y de los conocimientos de los científicos del mundo contemporáneo para, de manera crítica, adaptarlos a la realidad rural de Guatemala. Donde se lee "rural", puede leerse, dada la naturaleza de la región: k'iche', mam, kakchikel, aunque quedaba abierta a la participación de otras personas y comunidades étnicas. En esta propuesta había tres niveles de formación: licenciatura en Administración, maestría o diplomado y Estudios y Gestión de nuevas líneas de formación. Cada uno de los proyectos estaba identificado con la universidad extrajera que trabajaría y cada nivel tenía identificado sus objetivos y población a la que se dirigía.

Nos hemos detenido mostrando estas propuestas para presentar un conjunto de posibilidades en las que se ensayaba la necesidad de cubrir carencias formativas que quedaban fuera del ámbito universitario, por cuatro razones. Primero, porque Guatemala tiene una de las tasas de analfabetismo más altas de América Latina. Una investigación del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO), titulada "Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala", revela que un 96,4 por ciento de la población entre 25 y más años no tiene estudios terciarios, incluyendo los definidos como no universitarios. Segundo, porque el grado de participación indígena en las universidades era mínimo Según el informe titulado "Diversidad étnico-cultural. La ciudadanía en un Estado plural" elaborado por el PNUD, el acceso a la educación superior continúa siendo limitado para los indígenas y especialmente para las mujeres indígenas, aunque ha habido una pequeña ampliación de oportunidades de acceso al nivel terciario de la educación. Tercero, porque las orientaciones de las universidades se diferenciaban sustancialmente de las prioridades que aquí se proponían. Y cuarto, porque en estas propuestas hay un énfasis sobre la formación comunitaria que no podía ser cubierto por las universidades, que mantienen criterios formales de acceso que los líderes comunitarios no alcanzan. Sin embargo, los proyectos están formulados para poder lograr el reconocimiento de las instituciones universitarias y del Estado guatemalteco. Por lo tanto,

se trataba de un esfuerzo por proporcionar un proyecto formativo culturalmente pertinente, o vinculado a los intereses regionales y locales y, a la vez, institucionalmente adecuado, buscando el reconociendo oficial de los estudios proyectados.

El proyecto que finalmente sí vio la luz fue el de Maestría en Gerencia para el Desarrollo Sostenible (MGDS), compartido con la Universidad Autónoma de Madrid, que se puso en marcha en 1997 con un grupo de docentes de la UAM coordinado por Carlos Guzmán Böckler y Marta Casaus, y que hasta el momento ha tenido cinco ediciones. Fue en relación a esta maestría que tomó cuerpo real el Instituto Chi Pixab' formalizando su registro.

El camino hacia la institucionalización fue largo y complejo. El doctor Carlos Guzmán Böckler, en su viaje a Francia y a España, presentó a varias universidades los planes generales de estudio para las licenciaturas en Ciencias Sociales y Políticas y en Ciencias Biológicas, con los siguientes resultados: 1) De la Universidad de París VIII Saint Denis, el compromiso por escrito de apoyar la licenciatura en Antropología Social. 2) De la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, se obtuvo una carta con la intención de apoyo. 3) Por intermediación de la Asociación para el Diálogo de las Culturas y Mon-3 (Universitarios para el Tercer Mundo) de Barcelona se contactó con la Universidad de Barcelona y la de Girona, donde tuvo una acogida favorable y el ofrecimiento verbal de apoyar con profesores al programa que se estructurara con la Universidad París VIII. 4) En 1995 se hizo una negociación similar en la Universidad de Sevilla. 5) Y también se realizó un acercamiento y relación con la Universidad de Chiapas México para desarrollar una maestría en Planeación Regional.

Tras un primer programa de estudios *pensum*, elaborado por Víctor Racancoj para la formación de gerentes para el desarrollo a nivel de licenciatura, en 1995 se diseñó el borrador de la Maestría en Gerencia para el Desarrollo para presentarlo a la Universidad Complutense y a la Universidad Autónoma de Madrid; en esta última fue acogida y con intenciones de apoyo. Tras los viajes y contactos que se hicieron, relata el doctor Carlos Guzmán Böckler: "Un día llegaron el licenciado Benjamín Son y el licenciado Víctor Racancoj y me dijeron: 'Bueno, mire, en realidad en lo de Ciencias Sociales no hemos conseguido los aportes, pero tenemos unos problemas prácticos, hay ONG que nos dan dinero, pero nosotros no lo sabemos manejar, hay muchas cosas de gestión que no lo sabemos hacer, lo que nos urge es saber cómo manejar esos fondos, cómo hacerlos productivos, y lo que necesitamos es un plan de gerencia'. Entonces resulté haciendo un proyecto de gerencia. '¡No lo cargue de historia —me dijeron—, el conocimiento como una base para los que llegaron

ahí, que sepan en qué terreno estaban parados!'. Hay módulos específicos para entender la situación económica, pero no van a hacer gerencia si no tienen una idea clara de la situación económica y, sobre todo, de la regional y, por supuesto, no puedo hacer un proyecto de gerencia específica".

El trabajo realizado en todo el proceso de conformación del Chi Pixab' ha sido *ad honorem*, por eso se complicaba dar continuidad a los procesos, por carecer de recursos económicos para dar seguimiento a cada uno de los módulos y grandes temas propuestos en el *pensum* de cada proyecto académico propuesto, pues se requería de especialistas para desarrollar el contenido programático y hacer presencia física en las universidades cooperantes para discutir los términos de cooperación y afinar acuerdos.

Además de la MGDS se han llevado a cabo otras iniciativas. Entre ellas destacamos en el ámbito educativo: el Diplomado en Formación para Operadores en Autogestión y Desarrollo Regional y Comunitario (FOPAD); el Diplomado en Formación de Investigadores Sociales Oxlajuj Noj; la Consultoría para la Gestión Comunitaria en la Salud, en el marco del Sistema Integrado de Asistencia en Salud, para el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, o la Consultoría sobre Multiculturalidad y Género para la Pastoral de la Tierra.

Como se puede apreciar, todas estas iniciativas guardan fuerte relación con las problemáticas regionales que marcan la línea de compromiso del instituto. Sin embargo, hasta el momento se encuentran con dos limitaciones. La primera es la dependencia en la gestión financiera y el peso que tiene la vinculación con la Universidad Autónoma de Madrid, con el riesgo de limitar la autonomía y autodeterminación del instituto. La segunda, vinculada a la primera, es que, al centrarse en la formación académica de alto nivel, abandonan la formación de los cuadros comunitarios y populares que estaban en el origen de la demanda, y que otorgan un alto grado de legitimidad regional y cultural a su proyecto. El instituto se encuentra en este momento inmerso en la discusión sobre un plan estratégico para una nueva etapa, y existe ya un documento titulado "Estrategia de expansión de los servicios del Chi Pixab'" que se presenta en los apartados siguientes.

4. ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DEL INSTITUTO

Asistimos a un proceso complejo de cambios rotundos y quizás bruscos para unos, más cómodo para otros, que supone la emergencia de una nueva estructura social. Se trata de la globalización. Fabricio Caivano señala que

la educación no se salva de ese huracán globalizador. Es bueno no perder las referencias. Hannah Arendt hablaba de lo esencial y lo accesorio de la educación en la modernidad. Lo esencial, el hecho de que nacen seres humanos, son a estas personas a las que mostrar el mundo para que lo conserven y lo cambien y los procesos educativos no deben de olvidarse de ello como lo primordial.

Para educar es imprescindible crear un horizonte, porque los sistemas educativos juegan un rol en la consolidación democrática de las sociedades. El horizonte del que hablamos en este país tiene que enfrentarse al hecho de que "el índice educativo en Guatemala es el más bajo de Centroamérica, el cual es 0,66 y el promedio que es del 0,87"².

El sistema educativo de formación superior debe tener una atención inmediata por parte del Estado guatemalteco, pues impera la descontextualización y la visión distorsionada de nación que se requiere en una sociedad. Según Olmedo España, en su libro *Educación superior en Centroamérica*, "no se logró establecer para el conjunto de las universidades nacionales, públicas y privadas, la existencia de una visión compartida acerca de cómo la educación superior nacional debiera responder a los desafíos educativos que impone una sociedad multiétnica"³.

La educación, entonces, debe conservar lo esencial y desprenderse de lo accesorio, la globalización y su lógica económica nos conducen a nuevas formas de exclusión social a través de una distribución desigual, para colectivos y territorios, de las oportunidades educativas. Es necesario controlar los efectos de los cambios y éste es un desafío que se plantea el Instituto Chi Pixab'. En palabras de uno de sus fundadores, Benjamín Son Turnil: "Las universidades tradicionales no cuentan con los contenidos que requiere el desarrollo rural desde las bases, no han recogido las experiencias de la población indígena desde la perspectiva del desarrollo con identidad, y en consecuencia no han aplicado una 'metodología' de la vida". Esta metodología tiene que ver con reflexiones como las expresadas por un anciano maya: "Se debe educar para descubrir los misterios de la vida".

En esta dirección, el Instituto Chi Pixab' afronta el desafío de impulsar estrategias educativas modernas, un sistema educativo innovador sustentado en un uso creativo y razonable de las nuevas tecnologías asociados al mundo moderno, pero sin perder de vista la razón de ser de todo pueblo: la cultura y la identidad. La tecnología aquí no es vista como un fin en sí mismo en un mundo de objetos producidos modernamente, sino un medio en un mundo de personas que tratan de poner la tecnología a su servicio. Es aquí donde la ideología del Instituto Chi Pixab' se

enfrenta a una globalización ciega, buscando alternativas para reinscribir en ella el presente y el futuro de la población del altiplano y de las comunidades indígenas y del pueblo maya.

El Instituto Chi Pixab' se plantea el reto educativo de superar la educación mecánica, mercantilista, discriminadora. A los nuevos profesionales hay que enseñarles a tener sensibilidad dialéctica, a pensar científicamente, sí, pero para el desarrollo de los pueblos. "Se requiere actuar sobre la base de nuevos modelos de enseñanza de fondo, pensar, comprender, analizar, reflexionar, escribir y leer, así como fortalecer el aprendizaje a través de metodologías y herramientas correspondientes a las tecnologías de la información y comunicación."⁴ Y porque también hay que comprender que el factor determinante en las economías modernas ya no es el capital, ni la materia prima, ni siquiera la mano de obra barata; ahora es la capacidad, habilidades y el conocimiento objetivo de la realidad.

5. SU IMPACTO Y LA EDUCACIÓN EN GUATEMALA

El instituto busca la formación innovadora de profesionales con capacidades para gestionar el desarrollo desde la perspectiva social de las ONG, entidades gubernamentales y otras instancias que se han interesado en que sus cuadros se formen en dicho campo; falta hacerlo desde las necesidades y desde las propuestas que nacen de las organizaciones de base comunitaria. Su impacto está llegando a las ONG más que a organizaciones de base; que los egresados aporten a las comunidades se convierte en algo secundario.

Por otra parte, el instituto ha formado más de 150 profesionales en Gerencia para el desarrollo; la mayor parte proceden del occidente del país, indígenas en su mayoría, y se ha guardado un equilibrio entre hombres y mujeres. Es indudable que se han generado impactos importantes, porque son profesionales con otra forma de intervenir y una nueva lógica de ver la vida y la problemática rural; muchos egresados ocupan puestos de dirección en ONG y en entidades del Estado, en puestos estratégicos de diseño de proyectos, monitoreo y evaluación o de consultoría para organismos internacionales como el PNUD, el Banco Mundial, Acción contra el Hambre, etc. Algunos egresados han estado en puestos de decisión como en los Viceministerios de Salud, de Cultura y Deportes y en la Secretaría de la Vicepresidencia. Dos egresados representan a Quetzaltenango como diputados, en el Congreso y en el

Parlamento Centroamericano (PARLACEM). Otros son dirigentes comunitarios y profesores en universidades.

El impacto, sin embargo, podría ser mayor si se diera difusión a los trabajos de investigación realizados en la MGDS, siempre vinculados al diagnóstico de los problemas de desarrollo y a las propuestas para revertirlos. "Se han generado tesis muy buenas, pero éstas no se han publicado" y, por lo tanto, no son conocidas, ni contribuyen suficientemente al debate crítico del desarrollo regional del altiplano.

Actualmente las preguntas que se considera necesario hacer son: ¿cómo medir lo que hacen, sus aportes al desarrollo, los cambios estratégicos que han generado las propuestas elaboradas? Aunque hay evidencia del impacto, no se ha realizado una sistematización; es menester recoger esas experiencias y compartirlas.

El Instituto Chi Pixab' puede llegar a ser una institución estratégica en la región si se construyera como un espacio de reflexión y referencia desde el que impulsar un enfoque propio regional de desarrollo que incluyera el sentimiento comunitario, dando al concepto *desarrollo* una dimensión cimentada en la dignidad regional y comunitaria (con un componente importante de identidad cultural maya). Una de las propuestas que se identificaron como proyectos en el futuro sería crear la Escuela de Educación Técnica Rural, que tome en cuenta los valores comunitarios. Si el Chi Pixab' puede captar la vivencia comunitaria, sistematizarla, devolverla y socializarla, tendríamos técnicos del desarrollo genuinos. El enfoque de agroecología, con importantes precedentes en América Latina, sustentaría un proyecto como éste, poniéndolo en relación con una red de iniciativas que ya están en marcha en el continente y vinculada a movimientos sociales y plataformas agrarias y campesinas.

6. LA INCIDENCIA DEL INSTITUTO EN EL DESARROLLO REGIONAL

A pesar de la capacidad de influencia de los egresados que ocupan puestos de relevancia en ONG e instituciones públicas, el instituto reconoce que como tal no ha generado suficiente incidencia en el desarrollo regional. No se ha hecho las estrategias necesarias para ello. Una de las razones de no haber abordado esta tarea es que prácticamente toda la atención se le ha brindado al proceso de formación de la MGDS; se carece de la capacidad para que de manera formal y sistemática los miembros del instituto puedan poner en marcha las estrategias necesarias para lograr dicha incidencia. Para lograrlo, se requeriría una estructura más

consolidada y previamente preparada que pueda realizar propuestas de alto nivel e impacto.

Indudablemente, existen posibilidades para que a medio plazo se logre influir mucho más en el desarrollo regional, y esperamos que la presente reflexión sea el punto de partida. En todo caso se requiere un planteamiento consensuado, participativo y democrático. Se necesita involucrar a las organizaciones socias y a las organizaciones comunitarias, a los egresados, fundadores y otros aliados que comparten con el instituto una visión del desarrollo regional y rural, y que ayudarían a consolidarlo.

7. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: ALCANCES, LIMITACIONES Y POSIBLES CAMBIOS

El plan estratégico del Instituto Chi Pixab', planteado para el periodo 2003-2007, ha tenido como objetivo estratégico consolidarse "como referente institucional regional de carácter académico, altamente profesionalizado para promover la construcción y funcionamiento de un modelo de desarrollo regional equitativo, solidario y sostenible".

Su estrategia principal plantea la generación de productos y servicios de calidad, sin descuidar mecanismos de control interno y de fortalecimiento socio-organizativo. La eficiencia y utilidad de sus productos generará una demanda creciente, la misma que garantizará gradualmente la sostenibilidad de los procesos que desarrolle. Estas actividades deben vincularse a su visión como "institución académica regional, articulada a espacios institucionales y políticos a quienes provee de servicios de formación, investigación, documentación y propuestas innovadoras de desarrollo" y su misión de "incidir en la construcción de procesos de desarrollo regional con enfoque territorial, sostenible y equitativo, mediante la formulación de propuestas y para la formación de liderazgo ético, prospectivo, con capacidades políticas, técnicas y socio organizativas". Para el logro de su visión y misión se plantean las respectivas áreas programáticas: 1) Formación y capacitación, 2) Investigación para el desarrollo regional y 3) Información y servicios de asesoría y consultoría.

Se reconoce que el principal fundamento del "plan de desarrollo" se encuentra en el hecho de que se considera que el instituto es un referente regional de educación superior que promueve la construcción y funcionamiento de un nuevo modelo de desarrollo regional. Se pretende que existan fuerzas endógenas internas que forjen la gestión del desarrollo social y económico con equidad social; también se desea que mediante el

plan se busquen las alternativas de la innovación y el desarrollo y de una nueva institucionalidad política, económica y educativa que se identifique de manera real con las necesidades y las potencialidades existentes en cada región. El Instituto Chi Pixab' apuesta por la creación de un pensamiento nuevo orientado a un desarrollo basado en el planteamiento estratégico de una planificación antropológica, cuya lógica es la búsqueda de *más ser* y no la razón del *más haber*.

Para lograrlo es menester la inclusión y la participación de los socios fundadores tanto como de los socios institucionales, que pueden hacer mucho a favor de lograr los grandes desafíos que se plantea el Chi Pixab'; hace falta impulsar esa estrategia, y para ello es imprescindible que dichas organizaciones se involucren en ese quehacer, principalmente, organizaciones regionales exitosas como CDRO, Agua del Pueblo, la Municipalidad de Quetzaltenango, el Comité Cívico Xel-jú, la Sociedad El Adelanto, Las Pastorales de la Tierra, Mujer y Salud, por mencionar algunas de las más importantes.

8. PLANTEAMIENTOS POLÍTICOS, ESTRATÉGICOS Y PROPUESTAS DE LA JUNTA DIRECTIVA

La Junta Directiva actual del instituto plantea que el pensamiento ideológico y político es fundamental en la formación de profesionales y en todos los niveles que el instituto incida y trabaje, con una visión de fortalecer los procesos de desarrollo de las comunidades, de fortalecimiento institucional, y desde la identidad y el reconocimiento de la pluralidad de la sociedad regional y nacional.

Aún continua vigente la idea de formar técnicos capaces de interpretar el desarrollo, técnicos profesionales mucho más operativos que tengan una vinculación *real* con las comunidades, técnicos que tengan ojos y pensamiento estratégico para escudriñar la problemática rural y brindar soluciones congruentes, coherentes y consistentes con esa realidad objetiva; que tengan la capacidad de desarrollar procesos de vinculación social.

El Chi Pixab' requiere de un nivel organizativo intermedio, que aporte ideas y proyectos innovadores a las organizaciones comunitarias para el desarrollo integral. El área del desarrollo tiene muchas posibilidades. Debe jugar un papel protagónico en el quehacer de las organizaciones, trasladar experiencias y compartirlas en donde se necesiten. "El Chi Pixab' debe ser responsable de primer orden en la transformación social de los

pueblos indígenas, [...] debe crear un plan estratégico que contemple estas posibilidades.”⁵ “El instituto está obligado a hacer cambios y preparar el camino del cambio, de la innovación y de la nueva creación de academia con un pensamiento nuevo, debe alimentarse de la experiencia y de las ideas de egresados claves que pueden hacer aportes interesantes.”⁶

En la línea de propuestas, la Junta Directiva busca fortalecer la relación con los egresados mediante la creación de una Comisión de Egresados para apoyo a la gestión ante diferentes entidades, y en la construcción de un espacio físico que se constituya en la sede permanente del Chi Pixab'. Asimismo, plantea promover la primera gran asamblea con socios, fundadores, egresados, personal, docentes para la generación de aportes que sean útiles a su trabajo. El reconocimiento de los egresados incluye que algunos con ciertos perfiles pudieran hacerse cargo de la docencia a diferentes niveles, impulsando los valores de la formación del instituto.

Se apuesta por el fortalecimiento del trabajo de la Junta Directiva a todo nivel y de soporte a la actual administración, creando una Comisión Académica con ex directores y ex directivos para establecer estrategias académicas, relaciones con otras universidades, instituciones del Estado y de la cooperación internacional. Es deseable la creación de un equipo gestor, basado en la planificación estratégica y la formulación de proyectos innovadores, de impacto y de proyectos emblemáticos para la incidencia y la sostenibilidad institucional. Asimismo, que sea un equipo diseñador de la imagen del instituto. El fortalecimiento de la Junta Directiva incluye su formación y capacitación, especialmente, sobre el quehacer académico, contenidos, objetivos y misión de otras universidades para el replanteamiento del nuevo Chi Pixab'.

También es deseable la publicidad académica del instituto para lograr la mayor incursión de líderes indígenas, principalmente mujeres de municipios circunvecinos, lo que contribuirá a su legitimación regional y a impulsar nuevas acciones.

9. LOS DESAFÍOS EN LAS RELACIONES INSTITUCIONALES

La creación de un equipo gestor se hace con el propósito de desarrollar la competitividad del Chi Pixab' en base a procesos genuinos de profesionalización de recursos humanos, preferentemente mayas, sin excluir otras expresiones culturales existentes en el país. El equipo gestor debe ser altamente estratégico impulsando una planificación que vaya en la búsqueda de *más ser* y no de *más tener*.

Debe ser responsable de crear propuestas integrales de desarrollo, de su formulación, gestión y negociación, para lo cual debe contar con los recursos requeridos, humanos, financieros y materiales a fin de obtener los resultados propuestos; en ese afán debe ubicarse dónde está la cooperación internacional, qué ofrece, qué misión plantea, qué objetivos y, de manera especial, en qué aspectos se compagina con la filosofía del instituto.

Estos objetivos conllevan el fortalecimiento tanto institucional de instituto como una política explícita de relación con otras instituciones y organizaciones, tanto a nivel regional y nacional como internacional, y tanto en el campo del desarrollo como de las instituciones, académicas o no, productoras de conocimiento.

En este sentido, es valorado muy positivamente el proyecto "Fortalecimiento institucional de universidades madrileñas y latinoamericanas para la cooperación en red", al que se propone darle seguimiento, a fin de que el Chi Pixab' sea conocido y reconocido en el ámbito académico por otras instituciones de investigación y producción de conocimiento, tanto en Iberoamérica como en España, identificando líneas de actuación conjunta y potenciando su participación en red. Este proceso conlleva *abrir* el instituto a nuevas prácticas, desbordando las inercias existentes.

Con las entidades de desarrollo nacionales es necesaria una mejor articulación para que se pueda generar trabajo proactivo y efectivo con organizaciones de desarrollo local y nacional, se necesita que la institución se vuelva hacia las organizaciones de base. Ése es un elemento de primer orden porque le brindarán los insumos que necesita para plantear estrategias de desarrollo rural; por otra parte, con dichos insumos es posible hallar aliados a otros niveles. En el medio guatemalteco, existen organizaciones de reconocida trayectoria en desarrollo, en investigación científica o en asesoría y consultoría, para lo cual se deben ofrecer servicios alternativos así como otro tipo de retos que aún no han sido asumidos ni por las universidades ni por otras instituciones académicas. "Los convenios interinstitucionales son de importancia para las organizaciones, crear responsabilidades, aprovechar recursos y desde luego crear líneas de trabajo que beneficien a la población."⁷

Es necesario desarrollar también la competitividad del instituto en base a procesos genuinos de educación superior, tomando en cuenta qué hacen y qué no hacen actualmente las universidades del medio. Un desafío es realizar un análisis de la competencia para determinar el rol estratégico que le corresponde al instituto. Se busca crear espacios de diálogo, a nivel de la Junta Directiva, de docentes, egresados, de los estudiantes

actuales e invitados de otras universidades. El pensamiento estratégico reclama oír a los otros, considerar que nadie tiene la verdad absoluta y que, muchas veces, las mejores ideas provienen de personas que regularmente no ocupan puestos claves.

La Junta Directiva, para hacer aportes a la sociedad, se plantea el reto de crear y fortalecer el área de investigación para que pueda interrelacionarse con otras instancias de investigación, especialmente universitarias, y profundizar en la investigación y análisis de la problemática nacional.

En consecuencia, es preciso fortalecer el relacionamiento y las alianzas estratégicas del instituto. La alianza más importante hasta el momento ha sido con la Universidad Autónoma de Madrid, cuyas autoridades, docentes y la directora del título propio, Marta Casaus, han apoyado la MGDS: "La alianza con la UAM, es 'única' es 'grande' y debe dársele continuidad aprovechando el propio proceso de internacionalización de la misma y sus redes latinoamericanas"⁸.

Por otra parte, se cree firmemente, que existe un amplio campo de posibilidades, vinculadas a instituciones como UNESCO, SOROS o FLACSO para desarrollar la investigación; con el PNUD, especialmente, en la realización de los informes de desarrollo, y alianzas con el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) para potenciar todo lo relacionado a la administración pública y municipalidades.

Es de suma importancia hacer una alianza académica con una universidad local para que los diplomas otorgados tengan reconocimiento nacional. Se sugiere que se aproveche el énfasis en la cohesión social en el Gobierno, ya que hay potenciales consultorías para los cuadros que el instituto ha formando en la región. Se deben fortalecer estas alianzas; si bien hasta el momento se hicieron varios intentos con las sedes regionales de la Universidad de San Carlos y la Universidad Rafael Landívar, que no fructificaron.

El Chi Pixab' tiene la oportunidad de hacer alianzas con entidades que buscan la humanización del desarrollo, y no el desarrollo mercantilista que apela a una visión economicista del desarrollo. El tránsito de la inferioridad material a un estado de aparente superioridad económica no debe renunciar ni relegar el aporte de la cultura: "Debemos vivir bien, física y espiritualmente, en el lugar donde nos ha tocado vivir".

A nivel de instituciones gubernamentales, se plantea potenciar la relación con entidades como el Ministerio de Cultura y Deportes, el Fondo Nacional Indígena de Desarrollo (FODIGUA), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYT) para poder aprovechar recursos que potencien las áreas de trabajo del instituto.

Se piensa que es necesario fortalecerlo; es importante y necesario abrirse a otras posibilidades, a otros actores, a otros escenarios, porque es insuficiente con los directivos que tiene. A veces dan la pauta de cuidar demasiado quiénes son los integrantes de la asamblea, y parece ser que tienen el temor de perder poder; también a que vengan cuadros y no cuiden la institucionalidad o se abran a otras prácticas de acción y de actores.

Las alianzas con otras entidades de desarrollo (cooperación, organizaciones y movimientos sociales) regionales, nacionales e internacionales, precisan establecer acuerdos y compromisos, así que, para hacer alianzas, el Instituto Chi Pixab' debería primero asumir sus compromisos, ver si pone en práctica su *misión* y su *visión*. Francisco Leal afirma: "Ha estado buscando financiamiento, ha encontrado posibles financistas, les dije dónde está esa fuente de financiamiento, pero no se hace la gestión". Existe un programa que se llama "Diplomado de Investigadores para Seguridad Alimentaria", también un "Diplomado de Ordenamiento Territorial", pero de eso nada, hace mucha falta la gestión y negociación sistematizada.

Se necesitan cuadros de las promociones anteriores que tengan conciencia de devolución y aporte al Chi Pixab', y rescatar la positividad de cada uno de estos cuadros formados. Al instituto lo que le hace falta es un proyecto más amplio, rescatando el proyecto inicial, el convencimiento de que la capacitación de recursos humanos tiene que estar en el marco de un proyecto integral enfocado a una agenda regional común. Es consciente de que la perspectiva del desarrollo territorial no le corresponde únicamente al instituto, la puede empezar a promover y, entonces, podría trabajar en alianza con las municipalidades. Ése era el proyecto original.

El Chi Pixab' debe concentrarse en las problemáticas actuales, pero con la visión inicial, actuando de manera espiral; deberían de enfocarse en los Departamentos de Quetzaltenango, Totonicapán y San Marcos, para comenzar; y tener una propuesta política, debatirla con alcaldes y con otras instituciones locales y regionales.

Es importante que en el programa de formación los cuadros se instruyan políticamente con conciencia histórica. Hace falta una formación política comprometida y enmarcada en los procesos actuales.

10. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

Una propuesta a la visión y misión de futuro del Chi Pixab' debe contemplar los siguientes elementos, tanto a corto como a largo plazo. En el primer caso, se plantea el fortalecimiento de la Junta Directiva por medio de

un Consejo, asesor o directivo, e invitar a los egresados para que apoyen las actividades académicas. Igualmente, impulsar un programa intermedio de acceso a las organizaciones comunitarias; colocar en el centro del "desarrollo" las cuestiones del desarrollo de las personas, reavivar lo diverso que hay en el país y en el resto del continente. Las consultorías juegan un papel clave en la sostenibilidad del instituto porque muchos de los cuadros no están ubicados en puestos de trabajo. Se podría buscar subsidiarlo todo a través de consultorías, dado que en las áreas temáticas que trabaja el instituto hay múltiples oportunidades. Por último, se deben impulsar las alianzas con organizaciones e instituciones gubernamentales para colocar a sus cuadros. Todo proceso necesita ser gestionado. Uno de los éxitos de la maestría sería el de colocar a sus cuadros en puestos claves, y para ello es fundamental que alguien se encargue de gestionar este proceso.

En el plazo más largo, un tema central es la sostenibilidad institucional. El análisis de las estrategias de financiación es una prioridad; debe continuarse con la educación superior y diversificarla; también se requiere financiación para que la acción de la Junta Directiva sea continua y esté actualizada. Por último, se ve necesaria la construcción de un centro de formación propio, donde se den las condiciones para desarrollar el instituto en todos sus ámbitos.

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Según el trabajo de autorreflexión institucional llevado a cabo en el proyecto, y en una serie de talleres realizados a finales de 2008, se destacan las siguientes ideas conclusivas. El fortalecimiento de la institución es la base para que el instituto se consolide como un centro de reflexión crítica y de desarrollo regional. Para ello debe abrir espacios a egresados que quieran apoyar al instituto como un efecto de devolución y compromiso social. Asimismo, las relaciones con instituciones socias del instituto deben ampliarse por medio de convenios formales.

El Instituto Chi Pixab' tiene ganado un espacio social reconocido como plataforma para una acción más amplia en el campo del desarrollo regional. Ha adquirido renombre, relevancia y posición gracias a las promociones de la MGDS. Ha generado un porcentaje significativo de diplomados en distintas especializaciones, de profesionales que ocupan puestos relevantes en diversas instituciones nacionales e internacionales; también ha desarrollado otros ciclos educativos, y desarrollado

investigación y asesorías, aunque su principal referente continúa siendo la MGDS.

Si bien existen diversas dudas internas y externas sobre si el instituto es ya un ente estratégico regional, la mayoría cree que lo es, especialmente en el sector de la educación superior, porque implementa una metodología diferente de educación y porque convoca una pluralidad de docentes que enriquecen los planteamientos en el campo del desarrollo integral. Además, ha brindado la oportunidad de realización de estudios superiores a personas autodidactas que han acumulado una vasta experiencia en temas de interculturalidad, desarrollo, planificación e identidad.

El instituto sabe que no ha generado el impacto deseado a nivel social que debería derivarse de la naturaleza de sus actividades, pero considera que a nivel de la MGDS ha impactado en las personas: los egresados han aumentado sus conocimientos, mejorado sus ingresos, accedido a mejores oportunidades de empleo, incrementado su autoestima y reconocimiento. Esto tendrá consecuencias en el campo del desarrollo regional. Existe un grado de incidencia a través de las organizaciones en las que trabajan, que han capitalizado sus conocimientos especialmente en desarrollo, planificación e historia nacional.

En la mayor parte de las entrevistas realizadas en esta autorreflexión se ve que el Chi Pixab' debería ser una entidad estratégica del desarrollo rural, una alternativa oportuna a la formación de cuadros intermedios con estudios relacionados con la temática del desarrollo desde la perspectiva de las bases sociales regionales. Se sugiere que el instituto debe impulsar procesos innovadores, proyectos estratégicos y emblemáticos, convirtiéndose en una institución de referencia en pensamiento nuevo y estratégico del desarrollo dentro del marco de la filosofía y cosmovisión maya.

En este esfuerzo, la Junta Directiva se considera un motor que debiera ser capaz de orientar una nueva visión y misión de la institución, generando estrategias para la sostenibilidad institucional, y políticas que hagan que el Chi Pixab' genere una nueva cultura institucional. Las características de esa cultura son: la visión de equipo y la potenciación de una participación democrática y de inclusión para los que quieran involucrarse en el trabajo institucional.

Entre las recomendaciones que se recogieron en los talleres de autorreflexión, cabe destacar la valoración del proceso de autorreflexión y la recuperación y consideración de documentos importantes, como el plan de desarrollo 2003-2007, el plan operativo y otras propuestas existentes que deben ser objeto de análisis y estudio, así como de generación de insumos para el replanteamiento del trabajo futuro del Chi Pixab'.

Conscientes de la necesidad del fortalecimiento institucional y la consabida sostenibilidad financiera y administrativa, se propone crear en el breve plazo un equipo gestor que desarrolle las acciones necesarias de planificación, formulación de proyectos, así como de gestión sistemática para obtener los resultados que se desean.

El Instituto Chi Pixab', en suma, debe plantearse una posición más beligerante y no indiferente a la problemática social, económica y política que sufre el país, especialmente a escala regional, a través de estudios de coyuntura, investigaciones, planteamientos y propuesta de soluciones. El instituto debiera ser una expresión de los pueblos, especialmente indígenas, y sus socios, las instituciones nacionales y extranjeras, deben reconocerle este perfil.

NOTAS

1. Chi Pixab': lugar para organizar un sistema de trabajo; lugar para hacer consensos; lugar para unir las opiniones y lugar del Consejo.
2. PNUD (2005a): "Informe de Desarrollo Humano, 2005. Guatemala: Diversidad étnico cultural".
3. *Ibidem*.
4. España, Olmedo, 2008, p. 240.
5. Entrevista con Francisco Leal, 2008.
6. Entrevista con Óscar López Rivera, 2008.
7. Entrevista con Aura Marina Chojlán, 2008.
8. Entrevista con un miembro de la Junta Directiva, 2008.

LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA: ANTECEDENTES, CONCEPTOS
Y ESTRATEGIAS DESDE URACCAN

ALTA S. HOOKER BLANDFORD
Y JOSÉ LUIS SABALLOS VELÁSQUEZ

1. INTRODUCCIÓN

Existe un consenso universal del valor intrínseco de la educación como un detonante fundamental de *bienestar*, a partir de sus múltiples bondades y posibilidades, tanto para los individuos como para sus colectividades. Más y mejor educación para todos durante toda la vida posibilitará en los países sub o *menos* desarrollados el ejercicio efectivo de una ciudadanía democrática, el cultivo de una cultura de paz, con justicia social y libertad; alcanzar y perpetuar niveles decentes de calidad de vida en todos los ámbitos del vivir, en armonía con el medio ambiente actual y futuro, de tal manera que reduzcan significativamente la pobreza, la exclusión, la opresión, las incomprensiones, las guerras. Estas son tan sólo algunas de las *transformaciones sociales* desencadenadas por la educación, cuya misión central reside en la capacidad de: “[...] permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (UNESCO, 2008: 14). Y en la vinculación social fomentada por la educación, “se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez

mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro” (ibídem, 18).

La educación superior tiene particularmente una misión transformadora para los contextos donde se desarrolla. Entre algunas responsabilidades que se le encomienda está la generación de conocimiento e innovación científica-tecnológica, la formación de una masa crítica de ciudadanos y profesionales calificados como propulsores del *desarrollo sostenible* socio-económico, cultural, medioambiental y político. En su declaración, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior expresa que “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (artículo 6, inciso b). A partir de esta conferencia mundial, se deja establecida la educación superior como parte del derecho universal a la educación y como un bien público, superando el estigma de suntuariedad e iniciando una nueva era de masificación, internacionalización, privatización y feminización.

Aun con los recientes reconocimientos, consensos y avances, el ejercicio efectivo del derecho a la educación, en sus diferentes niveles, sigue siendo un reto, un asunto pendiente desde hace poco más de 60 años desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En la actualidad, la brecha educativa se amplía en unas regiones del mundo más que en otras, en unos niveles educativos más que en otros y para unos segmentos poblacionales más que para otros. En América Latina, la región más desigual del mundo, existe una profunda brecha de acceso a la educación superior. La mayor desventaja de acceso la tienen los pueblos indígenas y afro-descendientes, que se encuentran en el extremo inferior de la jerarquía etnolingüística y socio-económica de los países de la región en que habitan. Esta condición, y el desafío que representa, tuvo su reconocimiento general en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada del 4 al 6 de junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, donde se declaró que “se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afro-descendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos

de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (sección c, inciso 3). El reto futuro de interculturalización de la educación superior latinoamericana ya tiene una avanzada en las distintas iniciativas impulsadas por los propios pueblos indígenas y afro-descendientes.

2. BARRERAS Y BRECHAS DEL DESARROLLO INDÍGENA Y AFRO-DESCENDIENTE

Han pasado más de quinientos años del inicio de la conquista, invasión, dominación y colonización de Europa a los pueblos autóctonos de lo que se llama ahora el continente americano. Con el fuego y la cruz se impuso el poder y los dogmas del “Viejo Mundo” al “Nuevo Mundo”. Con la esclavitud y trata de esclavos hacia América sufrida por pueblos autóctonos de África se terminó de gestar una tragedia atroz en la historia de la humanidad, un crimen de lesa humanidad, cuyas consecuencias han perdurado en el tiempo. En este sentido, la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia declaró: “Reconocemos que el colonialismo ha llevado al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y que los africanos y los afro-descendientes, las personas de origen asiático y los pueblos indígenas fueron víctimas del colonialismo y continúan siéndolo de sus consecuencias”; y “recalamos que la pobreza, el subdesarrollo, la marginación, la exclusión social y las desigualdades económicas están estrechamente vinculadas con el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las practicas conexas de intolerancia y contribuyen a la persistencia de actitudes y prácticas racistas, que a su vez generan más pobreza” (incisos 14 y 18, respectivamente).

Hace dos siglos se inició el proceso de independencia de las colonias americanas de las metrópolis europeas, de lo que resultó la conformación de los países que conocemos en la actualidad, con renovadas condiciones de dominación, opresión, colonización interna y dependencia perpetuadas por las nuevas élites y gobernantes criollos. La independencia ha tenido diferentes significados para cada uno de los grupos sociales que componen nuestras sociedades. Para las clases políticas hegemónicas, para los nuevos poderes económicos, esta independencia representó una gran oportunidad. Para los mestizos, mulatos, indígenas y negros, la nueva situación no implicó mejoras en sus condiciones de vida. Para los pueblos indígenas y afro-descendientes representó, además, un nuevo periodo de

resistencia y lucha por superar la invisibilidad y la negación de su existencia dentro de las fronteras nacionales y alcanzar el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos propios, humanos y ciudadanos.

Sólo recientemente, los pueblos indígenas han conquistado importantes reconocimientos jurídicos. En el ámbito internacional se tienen dos importantes cuerpos normativos, el Convenio 169 o Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989 y la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007. Está en proceso de aprobación desde 1989 la Declaración Interamericana sobre los Derechos de los Pueblos en la Organización de Estados Americanos (OEA). En las constituciones políticas nacionales de América Latina también es reciente el reconocimiento de la diversidad cultural, y con ella, los derechos de los pueblos indígenas. Así se contempla en las cartas magnas de Colombia (1991), Ecuador (1998), Perú (1993), Argentina (1994), Venezuela (1999), Guatemala (1985 y 1993), Bolivia (1967 y 2004), Brasil (1988 y 2002), Costa Rica (1999), El Salvador (1983), Guyana (1970 y 1996), Honduras (1982 y 1999), México (1992 y 2001), Nicaragua (1987 y 1995), Panamá (1972 y 1994) y Paraguay (1992). Estos avances, aún limitados en sus alcances jurídicos, no han sido posibles de alcanzar todavía por los pueblos afro-descendientes de América Latina, cuya invisibilidad persiste.

Este devenir histórico desde la colonización, transitando por la independencia, ha instituido y arraigado la *exclusión social* de los pueblos indígenas y afro-descendientes de América Latina. La exclusión social, desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afro-descendientes, se puede definir como un proceso sistemático, permanente de privación emprendido por individuos grupos y/o el Estado que niega el ejercicio efectivo de sus derechos ciudadanos. La pobreza, marginación y desigualdad son condiciones importantes derivadas de la exclusión social. Se perpetúa a través de procesos de subyugación, pérdida o expropiación de tierras, de descapitalización o quiebra de la economía comunitaria, discriminación étnico-racial institucionalizada fundamentalmente en políticas públicas, estructura y dinámica de la inserción laboral basada en la jerarquización o estratificación etno-lingüística ocupacional y la migración campo-ciudad. Estos procesos de exclusión han creado *casi* inamovibles barreras para el desarrollo con identidad de los pueblos indígenas y afro-descendientes.

En más de medio siglo de la puesta en práctica de diferentes modelos y políticas de desarrollo, los logros acumulados del crecimiento económico

han aumentado las brechas entre ricos y pobres, favoreciendo a las minorías en el poder a expensas de las amplias mayorías. Si bien se ha avanzado en la oferta de servicios de salud, alcantarillado, energía eléctrica, entre otros, las comunidades rurales, los pueblos originarios y afro-descendientes siguen siendo excluidos de los mismos. Se han realizado esfuerzos por mejorar la educación formal, pero los pueblos originarios y afro-descendientes siguen siendo los que tienen menos acceso económico, geográfico y cultural a sus servicios. A medida que pasó el tiempo, indígenas y afro-descendientes nunca adquirieron la misma capacidad para hacer valer sus derechos y quedaron rezagados a la marginación, sin una verdadera participación en el desarrollo del país y sin que se tuviera en cuenta su realidad y sus diferencias identitarias.

Se estima, con importantes márgenes de error censales, que la población indígena latinoamericana está entre 40 y 50 millones de personas, lo que representa entre el 8 y el 10 por ciento del total. Los pueblos indígenas se distribuyen en 400 colectividades etnolingüísticas. La población afro-descendiente se estima en 150 millones de personas, cerca de un 30 por ciento de la población total latinoamericana. Este 40 por ciento aproximado de la población total latinoamericana, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Hopenhayn *et al.*, 2006), supera entre 1,6 a 7,9 veces los niveles de extrema pobreza del resto de la población no indígena y no afro-descendiente. La incidencia de pobreza dentro de la población indígena tiene un rango entre el 36 por ciento (Chile) y el 80 por ciento (Bolivia) de promedio en los distintos países latinoamericanos. Mientras tanto, la incidencia de pobreza en la población afro-latina oscila entre un 66 por ciento (Brasil) y un 1 por ciento en otros países. Los pueblos indígenas y afro-descendientes son entre el 14 por ciento y el 36 por ciento aproximadamente más pobres que los no indígenas (mestizos). Asociados a estos elevados niveles de empobrecimiento de los pueblos indígenas y afro-descendientes están los altos niveles de desempleo y ocupación en empleos vulnerables y precarios, agravados por una menor escolaridad y capacitación profesional, entre otros. En estos indicadores del desarrollo se mantienen grandes brechas entre la población indígena y afro-descendiente con respecto al resto de la población latinoamericana, a pesar de contar ellos en sus territorios con las principales reservas de recursos naturales (marinos, hídricos, forestales, minerales e hidrocarburos) y biodiversidad.

Nicaragua, proclamada desde 1986 en la Constitución Política Nacional como una nación multiétnica y plurilingüe, es uno de los ejemplos relevantes de exclusión social en contra de sus pueblos indígenas

y afro-descendientes. En una sociedad desigual, donde el 45 por ciento de la riqueza está en manos del 10 por ciento de la población; ser indígena o afro-descendiente es ser el último en la fila de las oportunidades y beneficios mínimos adecuados para garantizarse una vida digna. En el país, según el Censo Nacional de 2005, la población indígena y afro-descendiente se estima en un 6,45 por ciento —6 por ciento y 0,45 por ciento afro-descendiente de la población total, distribuidos principalmente en las regiones autónomas y las regiones Pacífico Centro Norte (PCN) del país¹—. En las regiones autónomas —Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS)—, que comprenden el 50,06 por ciento del territorio nacional, los pueblos indígenas y afro-descendientes comprenden el 19,85 por ciento y 4,16 por ciento respectivamente de la población total (PNUD, 2005b). Los mestizos costeños, socializados interculturalmente, representan el 2,18 por ciento de la población total (Delgadillo, 2007). El resto de la población son mayormente colonos mestizos empujados al Caribe por procesos de reconcentración de tierras por parte de las élites agropecuarias del país y políticas de incentivos privadas y estatales que avanza la frontera agrícola. La inmigración interna a las Costa Caribe, y Regiones Autónomas, específicamente, ha sido agresiva desde el fin de la guerra civil en 1990.

Los nicaragüenses indígenas y afro-descendientes están entre los que más empobrecimiento y exclusión sufren. Las necesidades básicas insatisfechas (NBI) de los pueblos indígenas de las regiones autónomas se estiman en un 83 por ciento y del PCN en un 65 por ciento, según un estudio de la CEPAL (Delgadillo, 2007). En los pueblos indígenas de las regiones autónomas, los sumo mayangnas presentan un 94,4 por ciento de NBI; los miskitos, un 93,3 por ciento; los rama, un 72,6 por ciento. Entre los afro-descendientes, los kriol tienen un 84,6 por ciento y los garífuna, un 75,5 por ciento (ibídem). El Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC) estima la NBI en un 75,2 por ciento (2001). Entre algunos indicadores en los que se puede reflejar esta situación de privaciones y carencias están los ingresos y el analfabetismo. Los ingresos promedios de los miskitos y mayangnas son de 0,92 dólares y 1,8 dólares diarios, respectivamente. Los kriol tienen ingresos promedios diarios de 2,7 dólares (URACCAN, 2004). El ingreso nacional per cápita promedio diario es de 2,74 dólares. Las tasas de analfabetismo de los pueblos indígenas de las regiones autónomas están por encima del promedio nacional, cuya tasa es del 22,3 por ciento. Las tasas de analfabetismo entre los rama es del 35 por ciento, 33 por ciento entre los sumo mayangna y 28,7 por ciento entre los miskitos. La población afro-descendiente

tiene tasas inferiores al promedio nacional, teniendo los garífuna una tasa del 21,9 por ciento y los kriol, del 8,1 por ciento.

Desde la incorporación de la Mosquitia —hoy Costa Caribe— en 1894 al país, la pobreza y exclusión de los pueblos indígenas y afro-descendientes está determinada por varios factores. Entre ellos, cabe mencionar una incipiente presencia del Estado con sus instituciones e inversiones sociales y económicas, un insuficiente financiamiento a las instancias de Gobierno regional y la imposición sobre éstas de estructuras inconstitucionales de control político, una política permanente de aislamiento mediante una infraestructura económica y de comunicación insuficiente con inversión deficitaria, falta de acceso real al crédito y a los mercados de valor agregado. Algunos factores internos son la débil cohesión social entre los pueblos indígenas y afro-descendientes, por la desconfianza que existe entre los grupos y los conflictos en la tendencia y uso de tierras comunales, la ausencia de una organización interétnica que pueda representar efectivamente sus intereses y la poca participación de algunos grupos en los procesos de toma de decisión que afectan sus vidas. Según Oakley, las principales dificultades que enfrenta la población afro-descendiente kriol son un debilitamiento de su identidad a consecuencia de la erosión de su base económica y política y una auto exclusión colectiva de participar efectivamente en los procesos de autodesarrollo (2001). Según Jamieson, la guerra civil tuvo un efecto devastador en los pueblos indígenas, cuyas comunidades fueron desarraigadas de sus territorios y sus familias, fragmentadas (1999).

3. BARRERAS Y BRECHAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRO-DESCENDIENTES

En América Latina se está dando un proceso de reforma de la educación superior. Se están impulsando cambios sustanciales en las formas de organización y gestión educativa, buscando que sean más dinámicas, participativas y estén articuladas con el contexto político, económico, social y cultural. También se están dando transformaciones curriculares orientadas a que los planes y programas de estudio tengan contenidos más contextualizados, concepciones y métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje, fortalecidas por la voluntad política compartida por los gobiernos y sectores importantes de la sociedad civil. Asimismo, existen nuevas concepciones y prácticas de la formación y capacitación

del magisterio acompañado de mejoras en sus condiciones sociales y una mayor apertura y cobertura de la educación superior, particularmente con el establecimiento de universidades privadas. Según datos de la IESALC-UNESCO, la matrícula en la educación superior pasó de 7.544 millones de estudiantes en 1994 a 13.851 millones en 2003 (2007). En el 2003, la tasa bruta de matriculación de educación superior de la población con rango de edad entre 20 a 24 años en América Latina es del 28,7 por ciento, que dista bastante de los países desarrollados, que tienen una tasa del 54,6 por ciento (2007). El 60 por ciento de la matrícula de educación superior de América Latina se concentra en Brasil, México y Argentina. En Centroamérica, la tasa de matrícula es del 6 por ciento.

En estos procesos de reformas, y aun cuando muchas de las constituciones políticas reconocen la diversidad étnica, cultural y lingüística, ningún país de la región ha incorporado en sus legislaciones sobre educación superior las demandas de reconocimiento, inclusión y participación de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Asimismo, los sistemas de estadísticas y registro universitarios en muchos de los países no incluyen la variable etnicidad, por lo cual hace imposible determinar la presencia indígena y afro-descendiente en la matrícula total. Sin embargo, existen algunos datos que denotan una enorme disparidad en el acceso de la población indígena y afro-descendiente a la educación superior. Según Barreno, en Guatemala la tasa de matrícula indígena en educación superior puede andar por el 10 por ciento, en un 6 por ciento en Perú y un 1 por ciento en México (2002). En Bolivia, un 16,67 por ciento de la población indígena tiene un nivel de educación superior y se reconoce un 25 por ciento de estudiantes en la matrícula total de educación superior (IESALC-UNESCO, 2004). En Bolivia, Guatemala, Perú y México la población indígena se estima en el 62, 48, 38 y el 10 por ciento, respectivamente. Entre los indígenas del Ecuador, que representan el 6,1 por ciento de la población, sólo el 3,4 por ciento tiene un nivel de educación superior. Los afro-descendientes representan aproximadamente entre el 11 y el 20 por ciento en Colombia, entre el 5 y el 9 por ciento en Perú, el 5 por ciento en el Ecuador, el 12,8 por ciento en Honduras (10 por ciento garífuna y 2,8 por ciento kriol), el 50 por ciento en Brasil. Sin embargo, el 2,4 por ciento de la población afro-colombiana tiene un nivel de educación superior o universitaria. En Ecuador, un 12 por ciento de los afro-ecuatorianos ha completado el nivel de educación superior, siendo el promedio nacional de 18 por ciento. En Honduras, el 9 por ciento de los garifunas han alcanzado la educación y el 21,9 por ciento de los kriol. El promedio de escolaridad en la educación

superior en Honduras es del 18,4 por ciento. En Brasil, el 2,2 por ciento de la matrícula de educación superior es de estudiantes afro-descendientes.

En el contexto de las reformas, esta presencia indígena y afro-descendiente en la educación superior requiere principalmente un enfoque de acción afirmativa. La acción afirmativa en la educación superior "son políticas y programas en ejecución que procuran abrir puertas de acceso a oportunidades de las que grupos, minorías o pueblos indígenas han sido tradicionalmente excluidos" (Williamson, 2007: 80). La acción afirmativa se ha materializado a través de programas de becas, con cuotas y admisiones especiales, y programas focalizados de formación e institutos en algunas universidades latinoamericanas públicas y privadas. Estas iniciativas surgen de una obligación legal, un acuerdo institucional o bien una oportunidad de financiamiento externo. De estas iniciativas, pocas tienen un adecuado acompañamiento socio cultural y académico, por lo que existen altas tasas de deserción entre estudiantes indígenas y afro-descendientes, que, además de un bajo nivel de ingreso, resulta adicionalmente en bajas tasas de mantenimiento y egreso. Al centrarse la acción afirmativa exclusivamente en acceso, estas universidades están pendientes de incorporar el pensamiento y sabiduría ancestral de los pueblos indígenas y afro-descendientes en su currículo, extensión social e investigación.

En definitiva, permanece una profunda inequidad en la educación superior de América Latina en contra de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Las principales causas de exclusión de indígenas a la educación superior según la IESALC-UNESCO (2007: 133) son: a) Dispersión geográfica de las comunidades y ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas. b) Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas. c) Localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes. d) Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas. e) Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas. f) Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígenas que determinan muy pocos potenciales estudiantes universitarios. g) Alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares. h) Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso. i) Ausencia de instituciones de educación superior

indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas. j) Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades. k) Las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas: l) Las universidades tienen currículo con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no forma en habilidades y destrezas específicas. 2) El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo.

La discriminación y el racismo institucionalizado son factores fundamentales que impiden o limitan una mayor equidad interétnica en la educación superior.

Ante la exclusión y como parte de la lucha por sus reivindicaciones históricas y de romper el círculo vicioso de la pobreza y exclusión, los pueblos indígenas han impulsado sus propias iniciativas de educación superior. Se identifican las siguientes universidades indígenas y/o interculturales: la Universidad del Saber Andino (aymara) en Chile, las Universidad Intercultural Indígena en México (con sedes en México DF, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo), la Universidad Pública de El Alto en Bolivia, la Universidad del Valle del Sacta en Bolivia, la Universidad Intercultural Amawtay Wasy en Ecuador, la Universidad Intercultural de la Amazonía en Perú, la Bluefields Indian and Caribbean University y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense en Nicaragua (Barreno, 2002; IESALC- UNESCO, 2007; Cunningham, 2008). También existen, pendientes de autorización o reconocimiento oficial, varios proyectos de universidades indígenas: la Universidad Maya en Guatemala, la Universidad Tahuantinsuyo Ajlla y la Universidad Intercultural Kawsay en Bolivia, la Universidad Indígena Autónoma Intercultural (Cauca) en Colombia, la Universidad de Cuenca en Ecuador y la Universidad Indígena del Tauca en Venezuela (ibídem). En el resto de países latinoamericanos no se identifican universidades indígenas y/o interculturales. En ningún país de América Latina se identifican universidades afro-descendientes, ni proyectos de creación. En total, Barreno identifica 812 universidades en América Latina, 319 públicas y 493 privadas.

Existe actualmente a nivel mundial, un mayor reconocimiento y entendimiento de la necesidad de luchar todos contra la exclusión, inequidad y la marginación educativa indígena. En la Declaración Universal

sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) —adoptada el 7 de septiembre de 2007— el artículo 14 establece: 1) Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2) Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. A nivel del sector de educación superior latinoamericano, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) —realizada en Cartagena de Indias, Colombia, entre el 4 y 6 de junio de 2008 con la participación de más de 3.5000 personas entre académicos, profesores, estudiantes, investigadores y funcionarios de gobiernos—, planteó como un objetivo la configuración de un escenario que permita articular, de manera creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Y que esas políticas deben apuntar al horizonte de una educación superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, pertinencia, equidad y compromiso con nuestros pueblos. Pero, fundamentalmente, dejó establecido el desafío de la interculturalización de la educación superior, y sus instituciones, de la región, además de incluir efectivamente a indígenas y afro-descendientes.

4. EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

En América Latina, el proceso de colonización incluyó la aculturación —con medios como la eliminación de las lenguas autóctonas, los sistemas de conocimientos y las otras formas de cultura— como un mecanismo de sometimiento y subordinación de los pueblos originarios de América. La Iglesia, apoyada por la espada amenazadora, no sólo tuvo la espiritualidad indígena como su principal enemigo, sino también el sistema de educación endógena. De la misma manera, los esclavos africanos fueron despojados de su lengua y de sus nombres, para someterlos a un régimen de producción inmisericorde, inhumano. Tanto los pueblos indígenas como esclavos africanos eran vistos como sub-humanos, salvajes incultos e incivilizados. En el caso de la colonización inglesa, la educación jugó un papel civilizador, de aculturación. La colonización española, al considerarla un privilegio, negó la instrucción a los indígenas y esclavos africanos.

La educación como un privilegio ha sido una condición institucionalizada en los sistemas educativos de América Latina. Sin embargo, desde los años setenta ha habido importantes esfuerzos de ampliación de cobertura, principalmente a nivel de educación primaria. Para los pueblos indígenas y afro-descendientes la tasa de matrícula en todos los niveles de la educación formal (monolingüe y monocultural occidentalizada) es deficiente e inferior al resto de la población. Por otro lado, los contenidos están lejos de ser cultural y lingüísticamente pertinentes. De hecho, han tendido a ser medios de asimilación y aculturación. El acceso y la pertinencia a la educación es una de las condiciones de desigualdad y exclusión que viven los pueblos indígenas y afro-descendientes de América Latina. La lucha indígena por la reivindicación de sus derechos individuales y colectivos resultó en la introducción de la educación intercultural bilingüe (EIB) a finales de los setenta.

La EIB se originó en muchos países de la región con la misión de responder a las demandas y necesidades de las poblaciones indígenas de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, que se fundamente en las raíces históricas y cosmovisión de sus pueblos. Muchas de las iniciativas de EIB de la región han sido por las propias comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas en alianza con las ONG y donantes internacionales, bilaterales y multilaterales. La Iglesia también ha sido un importante aliado en el impulso de la EIB. Los Estados nacionales han incorporado la modalidad de EIB en los sistemas educativos sólo después de la incidencia nacional e internacional de los propios pueblos indígenas, respaldados por los cuerpos normativos internacionales como el Convenio 169 de la OIT. En términos generales, la EIB no ha podido sobrepasar la educación primaria y algunas iniciativas de alfabetización en lenguas, caso de Nicaragua, siendo además su financiación, cobertura y calidad deficitaria. La propia participación y control de ésta por parte de los pueblos indígenas, las orientaciones, enfoques y contenidos curriculares y didácticos, la calidad y relevancia de la formación de los docentes, entre otros, son importantes problemas que enfrenta la EIB. En este sentido, Cunningham afirma que "se ha alertado acerca del daño que puede causar una educación intercultural bilingüe, que promueva el uso de conceptos, categorías y estructuras del sistema de educación formal que permita que la EIB sirva sólo como un puente para asimilar o integrar a las personas indígenas en el sistema de educación exógeno a costa de sacrificar las formas y procesos educativos endógenos" (2008: 19).

La interculturalidad como concepto y propuesta se origina en el marco de las propuestas educativas propias de los pueblos indígenas.

Desde una perspectiva socio-cultural, Walsh, en Córdoba, plantea que "la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales" (2003). Pero, desde una visión política de *transformación social*, la interculturalidad va más allá del contacto, la tolerancia y el respeto entre las culturas, de su co-existencia. Ésta es una apuesta a la unidad en la diversidad. URACCAN, en su Plan Estratégico 2008-2012, define la interculturalidad como "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". La unidad, entonces, debe generar profundos cambios. En su artículo "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural", Raul Fernet-Betancourt plantea que "el diálogo intercultural se caracteriza por ser un proyecto que aspira a la reestructuración de las relaciones entre las personas y sus culturas optando por la universalización de los principios de la co-autonomía y co-soberanía como modos de vida que concretizan y realizan el *plan* de la libertad de todos y para todos".

En el contexto multicultural y plurilingüe de los países de América Latina, por consiguiente, la interculturalidad se perfila como una propuesta de erosión de las bases que sostienen los sistemas de exclusión e inequidad, la discriminación y el racismo. Ésta se ha ido constituyendo en un paradigma de surgimiento de una nueva identidad nacional, diversa, donde toda cultura pueda ser respetada y desarrollada en igualdad de condiciones, con confianza y solidaridad. Más aún, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural considera que el diálogo de las culturas adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo. Según esta declaración, cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas. Entonces, se vuelve necesario promover además un diálogo intercultural como proceso que permite a todas las personas que viven en América mejorar su aptitud y valores para vivir en un entorno cultural más abierto. El diálogo intercultural brinda una oportunidad de contribuir a una sociedad variada y dinámica, no sólo en América, sino también en el resto del mundo, y de poder beneficiarse de ella.

El diálogo intercultural en la educación superior tiene seis desafíos fundamentales. El primero es la apertura de espacios para que se escuchen una amplia variedad y diversidad de voces, para que se conozcan las distintas formas de vida, para que se comparta las diferentes maneras de ver el mundo dentro de nuestras aulas. No se trata sólo de recibir, sino de interactuar, de crear un entorno que permita ese diálogo entre pares, para que desaparezcan los estigmas y guetos mentales que marginan a muchos de nuestros pobladores. La educación superior debe contribuir, desde sus currículos e investigaciones, a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos de cada una de las culturales de nuestros países.

Éste es uno de los principales retos de nuestras universidades públicas hoy, particularmente, que implica el inicio de un proceso de revisión y evaluación de las puertas que conducen a las aulas de la educación superior para mejorar el acceso a ellas. Se debe iniciar haciendo visibles en las estadísticas de la educación superior la presencia indígena y afro-descendiente, para determinar cómo llegan a los espacios de formación, de dónde llegan a fin de efectivizar la equidad, las condiciones en que están llegando para acompañarlos en su permanencia, graduación y retorno a sus comunidades a aportar al desarrollo con identidad desde las necesidades y prioridades de sus pueblos. Para el retorno, evitando así la fuga de cerebros, las universidades deben facilitar el mantenimiento del vínculo con la comunidad, con el pueblo para minimizar el impacto negativo de la socialización universitaria en la identidad y compromisos sociales de los estudiantes indígenas y afro-descendientes.

El segundo desafío es que las universidades deben constituirse realmente en comunidades de los saberes donde los pueblos originarios y afro-descendientes ejerzan sus derechos a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, a revitalizarlas y a transmitir a las futuras generaciones sus filosofías, historias, su oralidad y sus sistemas de escritura y literaturas. Se deben investigar los saberes, conocimientos, procedimientos tecnológicos de los diversos pueblos originarios, como parte de un proceso de construcción de una forma de conocimiento más plural y holístico en el encuentro con el otro. De la academia debe emanar hacia la sociedad diversa las buenas prácticas de sus pueblos, como por ejemplo de sus médicos tradicionales, que son expertos en la curación de picaduras de serpientes, la enfermedad del *yumuh*, la cura de la *leishmaniasis*, la atención integral del *grisi siknis* o *bla* —conocida por la medicina occidental como histeria colectiva—, el *isigni* o enfermedad del

espíritu, la enfermedad del *Kukra*, sin que la medicina occidental los tilde de hechiceros, donde puedan continuar creyendo y respetando el esfuerzo de los pueblos de mantener la armonía y el equilibrio entre la persona, su familia y el medio ambiente para el *buen vivir*.

El tercer desafío es que las universidades deben contribuir al empoderamiento de los pueblos indígenas y afro-descendientes por medio de la formación de sus cuadros y líderes, que ultimadamente representan relevo generacional. La formación de liderazgo, y con ello el empoderamiento, requiere ir avanzado hacia un nuevo paradigma de la educación superior. Un paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que estudiantes de estos pueblos puedan aprender desde la investigación de sus propias historias, sistematizar las buenas prácticas de sus pueblos, buscar alternativas socio-productivas que recuperen, validen y potencien las estrategias propias, ancestrales dentro del diseño y concertación de planes y proyectos de desarrollo centrados en la realidad y necesidad de su población y la sostenibilidad de las acciones, sobre todo aquellas relacionadas a la explotación racional de los recursos naturales. Desde luego, esto implica que los estudiantes indígenas y afro-descendientes deben egresar de las aulas con el conocimiento occidental que les permita articular lo mejor de cada una de las prácticas en cualquiera de las áreas del conocimiento. En estos espacios de formación y acción, la comunicación social debe incorporar las lenguas y culturas indígenas y afro-descendientes a fin de brotar y derramarse a toda la comunidad académica.

El cuarto desafío del diálogo intercultural en la educación superior es la formación para una *ciudadanía intercultural*. Esto significa preparar a los individuos para que puedan ejercer sus derechos de autodeterminación, es decir, la capacidad de ser actores de sus propios destinos. Esto pasa por el establecimiento de espacios de acción o extensión social y comunitaria donde asuman un rol de facilitadores de procesos de planificación, construcción de alianzas, de fortalecimiento de los grupos y redes de apoyo local, de las instituciones locales para el control social sobre los procesos, para fortalecer la capacidad local de generación, concertación y negociación alternativas de solución a los problemas de la comunidad, según sus planes de vida.

Este desafío también involucra la incidencia ante los Estados para que el reconocimiento multicultural que existe en sus constituciones se transfiera a los escenarios de la operacionalización de las políticas públicas, donde los diversos pueblos sean sujetos activos de sus propias transformaciones, en el marco de los preceptos y derecho a sus lenguas, al

consentimiento previo informado a sus autoridades, normas de administración de justicia, la racionalidad del uso, protección y conservación de sus recursos naturales y su espiritualidad. Por muchos años, los pueblos indígenas y negros han luchado por sus derechos colectivos que garantizan su existencia, han luchado por su derecho a la tierra y territorio, por administrar sus recursos naturales de manera sostenible, para la conservación y desarrollo de sus propias formas de organización social, política, jurídica y productiva. Han luchado por su desarrollo desde sus propias perspectivas. Sin el territorio y la autodeterminación, difícilmente se podrá pensar en la dignidad de las personas, en la calidad de vida de las familias y de la comunidad.

En este sentido, la educación debe empezar por el reconocimiento y la valoración de los derechos de cada uno de los pueblos; para desencadenar en el desarrollo de las capacidades y condiciones para su ejercicio, en aras de una sociedad más justa, pacífica y equitativa. En consecuencia, lograr una verdadera interculturalidad en nuestras universidades va mucho más allá de un simple abordaje multilingüístico, basado en acciones afirmativas hacia pueblos indígenas y afro-descendientes, que son importantes pero no suficientes. Las universidades deben vincularse al conocimiento endógeno de los pueblos, como parte de procesos de rescate y revitalización de las culturas milenarias para el buen vivir de los mismos.

El quinto desafío es ampliar los niveles de participación en la gestión tanto de las instituciones de educación superior como del sistema educativo *per se* a través del establecimiento de espacios y mecanismos de participación activa de los pueblos originarios y demás comunidades étnicas en la definición de prioridades, políticas educativas e instrumentos de evaluación de éstas para que realmente pueda responder al bien vivir de los pueblos, a su concepción del desarrollo. Para que la educación superior sea de calidad, debe ser relevante y pertinencia a las prioridades de desarrollo sostenible de la sociedad, diversa. Lo que exige impulsar un modelo académico incluyente, que de salidas a los problemas mediante la producción y transferencia conocimientos de alto valor social, intercultural.

El sexto desafío es el de la creación de sinergias a partir de una alianza con todos los actores relevantes del desarrollo con identidad. El avance en el establecimiento de modelos de educación superior incluyentes requiere la acción articulada entre la academia, los pueblos indígenas y afro-descendientes con la sociedad civil, el Estado, la cooperación internacional y la cooperación con otras universidades.

5. URACCAN: MODELO DE UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) es una universidad comunitaria intercultural. Es un espacio establecido por líderes indígenas, afro-descendientes y mestizos costeños de las regiones autónomas de Nicaragua para hacer un ejercicio efectivo del derecho de sus pueblos a una educación superior, que forme integralmente con elevada calidad y valores ético-morales a las mujeres y hombres y promueva la unidad multiétnica para el fortalecimiento de la autonomía regional. Su carácter comunitario está determinado por el papel central del acompañamiento a los procesos de autogestión comunitaria para la profundización de la autonomía. Así, en 2002, los Consejos Regionales Autónomos reafirman a URACCAN como una universidad comunitaria e intercultural, la declara Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas y le concede la calidad de Universidad Comunitaria de las Regiones Autónomas. La Ley General de Educación (Ley n° 582) aprobada formaliza a nivel nacional el carácter comunitario de URACCAN, definiéndola de interés público regional (artículo 49).

En su Plan Estratégico 2008-2012, la comunidad universitaria de URACCAN —junto con las comunidades y organizaciones indígenas y afro-descendientes, sociedad civil, empleadores, iglesias y autoridades autonómicas— definió como su visión institucional la de ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural en el ámbito nacional e internacional, que acompañe procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro-descendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural. En las regiones autónomas, la ciudadanía intercultural es el marco de ejercicio efectivo de los derechos constitucionales y autonómicos de las mujeres y hombres —niños, jóvenes, adultos y tercera edad— de los pueblos indígenas, afro-descendientes y comunidades étnicas. La promoción de ciudadanía intercultural es un proceso de desarrollo de capacidades de participación activa, gestiona y de diálogo intercultural para la transformación del entorno de exclusión, inequidad y empobrecimiento de los pueblos indígenas y afro-descendientes.

La misión de su quehacer es la “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”. Desde la aprobación por la Asamblea Nacional del Estatuto de la Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica (Ley n° 28), el 2 de septiembre de 1987²,

los pueblos indígenas y afro-descendientes de la Costa Caribe Nicaragüense disponen de un régimen jurídico que reivindica sus derechos individuales y colectivos históricos, en los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales.

URACCAN es una larga aspiración de los pueblos indígenas, afro-descendientes y mestizos costeños hecha realidad. Durante los años setenta un grupo de ciudadanos y ciudadanas de la Costa Caribe se unieron e impulsaron una campaña para que la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) estableciera en la región una sede universitaria. El resultado fue el desarrollo de una oferta temporal de cursos de Ciencias de la Educación, que en los años ochenta escala a un Programa Universitario de Educación a Distancia (PRUEDIS). Los alumnos y las alumnas de estas iniciativas no tuvieron la oportunidad de culminar sus estudios a pesar de múltiples esfuerzos realizados en estos periodos. Con el apoyo de la cooperación internacional y recursos propios de los fundadores, URACCAN inicia operaciones en 1995 con los 120 estudiantes de ambas regiones autónomas procedentes del PRUEDIS. La gestión del proyecto universitario se inicia en 1990 cuando se presenta al Consejo Nacional de Universidades (CNU) los documentos constitutivos. Su autorización por parte del CNU se obtuvo el 3 de marzo de 2002, lo que permitió que obtuviese su personalidad jurídica de parte de la Asamblea Nacional mediante el Decreto n° 602, publicado en *La Gaceta, Diario Oficial*, n° 104, del 3 de junio de 1993. En 1996, tras una intensa lucha, incidencia y negociación política liderada por sus fundadores, reflejada en la Ley n° 218 o "Ley para la Asignación del Presupuesto Universitario a Inclusión de las Universidades BICU y URACCAN en la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior", la URACCAN se integra al CNU y obtiene financiación estatal.

Entre los principios institucionales, que a la vez han constituido sus desafíos fundamentales y rigen el desarrollo de la universidad, están la accesibilidad, pertinencia, equidad, autonomía, identidad y solidaridad. La interculturalidad además es uno de los ejes de todo el quehacer institucional. El principio de *accesibilidad* lo ha institucionalizado URACCAN a través de cuatro estrategias principales. Primero, el establecimiento de cuatro recintos universitarios y cinco extensiones *permanentes* para lograr una amplia cobertura geográfica y étnica dentro de la Costa Caribe Nicaragüense. La decisión sobre el establecimiento de los recintos y extensiones se dio bajo el principio de la equidad, asegurando que todos los pueblos indígenas (miskito, mayangna y rama), afro-descendientes (kriol y garifuna) y comunidades mestizas (costeños

y colonos) fueran atendidos. De esta manera, el recinto Bilwi y su extensión Waspam están en el corazón del territorio miskito. El recinto Bluefields se localiza en el centro histórico y cultural kriol, muy próximo a las únicas comunidades rama y garífunas del país. Las extensiones en Bonanza y Rosita están en los municipios con mayor densidad de población mayangna. La labor educativa también prioriza a las comunidades mestizas de frontera agrícola, buscando cómo socializar en los valores y actitudes de la autonomía regional, multiétnica e intercultural. A la cabeza de esta misión, están los recintos de Nueva Guinea y Las Minas, en Siuna. La misión también incluye el desarrollo de capacidades en esta población, su liderazgo y organizaciones, para transformar los sistemas de producción en eco-sustentables, transitando de una mentalidad de campesino a una de comunitario.

La segunda estrategia de acceso es el desarrollo de una oferta académica en diferentes niveles de formación y fuera de las paredes de los recintos o extensiones permanentes, en las propias comunidades indígenas y afro-descendientes. A nivel de técnico superior con su salida de licenciatura se ofertan las carreras de educación intercultural bilingüe, teniendo sedes en comunidades como Laguna de Perlas y San Carlos (Río Coco Arriba). Los diplomados comunitarios representan el principal instrumento de formación fuera del recinto. Desde 1995, cuando inicia operaciones la universidad, se han desarrollado una gran variedad de diplomados en temas como Gestión y Planificación Ambiental, Actualización Pedagógica, Género y Desarrollo Comunitario, entre otros.

La tercera estrategia de acceso son las Escuelas de Liderazgo, que funcionan como un puente entre la educación primaria y la superior para jóvenes indígenas y afro-descendientes de comunidades remotas que de otra manera no podrían materializar su derecho a la educación secundaria y superior. Muy pocas comunidades de las regiones autónomas cuentan con escuelas o colegios de secundaria, después de las cabeceras municipales. Por lo cual, mientras que la tasa bruta de educación secundaria nacional fue del 58,48 por ciento en 2003, en las RAAN y RAAS fue del 37,12 por ciento y 27,38 por ciento, respectivamente (PNUD, 2005). Mientras tanto, las tasas brutas de educación primaria fueron del 151,98 por ciento y 96,65 por ciento para la RAAN y RAAS, respectivamente. Las Escuelas de Liderazgo tienen un régimen de internado y un currículo de secundaria que se amplía para cubrir las necesidades de formación en liderazgo. Las Escuelas de Liderazgo se han desarrollado en los recintos Las Minas (Siuna), Bilwi y Bluefields. En Siuna se han dado tres promociones, con una importante proporción de estudiantes mayangnas.

En Bilwi se han dado dos promociones (una de estudiantes miskito y otra mayangna). En 2009, inicia un tercer grupo con estudiantes miskito del municipio de Prinzapolka. En Bluefields se han dado dos promociones, con estudiantes mayangnas (ulwa), miskitos, kriol y ramas, principalmente.

La cuarta estrategia es la oferta de becas internas a estudiantes de comunidades indígenas y afro-descendientes alejadas. Las becas internas se ofertan desde los recintos Bluefields y Las Minas, en Siuna, e incluyen alojamiento, alimentación y provisión de enseres personales dentro de las instalaciones del recinto. A los estudiantes se les brinda permanentemente tutorías académicas, priorizando las asignaturas que han sido de mayor dificultad para los estudiantes procedentes de las comunidades.

El principio de *pertinencia* ha determinado el desarrollo de una oferta educativa integral por parte de URACCAN centrada en las necesidades particulares de desarrollo con identidad de las regiones autónomas. Se abandona la tradicionalidad en el desarrollo de las ofertas de carreras, por carreras centradas en las necesidades de formación de los recursos humanos autonómicos en los ámbitos que se consideran estratégicos para el desarrollo regional. Las maestrías son entonces un instrumento de especialización de líderes y cuadros de instituciones autonómicas y organizaciones de indígenas y afro-descendientes, y de docentes-investigadores (actuales y potenciales) de la universidad. Las maestrías en Salud Pública Intercultural, Antropología Social con mención en Desarrollo Humano, Gestión de la Prevención y Atención en VIH/SIDA con enfoque intercultural, Salud Intercultural (de carácter latinoamericano), Docencia Universitaria, Desarrollo con Identidad con mención en Gobernabilidad, Territorialidad y Bosques y Educación Intercultural Bilingüe (a iniciar en el 2010) son la oferta de postgrado establecida por la universidad. Existen cursos postgraduados de especialización que complementan las maestrías. La población meta es la misma. Entre algunos de estos cursos están: Metodología de la Investigación Intercultural Participativa con Enfoque de Género, Investigación para el Desarrollo Socio Económico de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Agroforestería Comunitaria, Formulación de Proyectos de Inversión Económica, Contabilidad Administrativa y Control Interno Eficiente y Entrenamiento Biológico de Áreas Silvestres en Nicaragua, Gerencia y Liderazgo Universitario en Contexto Multicultural, entre otros.

A nivel de técnico superior, licenciatura e ingeniería, se ha establecido una oferta de 28 carreras. En el proceso de captación de estudiantes de estas carreras, los recintos se enfocan en la identificación de estudiantes comprometidos con la autonomía y sus comunidades. A los

más destacados se garantiza las becas internas, cuando su domicilio no corresponde a las sedes de los recintos. Las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Ciencias de la Educación (menciones en Español, Inglés, Matemáticas, Biología, Ciencias Naturales, Historia y Pedagogía) y Pedagogía con mención en Educación Primaria profesionalizan al magisterio y cuadros de dirección del Sub-Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). Se contribuye al fortalecimiento del Modelo de Salud Autónoma con las carreras de Enfermería y Enfermería con mención en Salud Mental. De manera excepcional se diseña e implementa un técnico medio en Estadísticas a solicitud del Ministerio de Salud (MINSA). Con esta carrera se dará salida a la necesidad de interculturalidad de las estadísticas nacionales en salud. En la dimensión socio-económica del fortalecimiento de la autonomía, la oferta consiste en Sociología con mención en Autonomía, Informática Administrativa, Administración de Empresas (con mención en Administración Pública, Mercadeo y Banca y Finanzas), Contabilidad Pública y Auditoría, Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Ecoturismo, Agroforestería y Zootecnia. Estas tres últimas también aportan la conservación, protección y uso sostenibles del medio ambiente.

URACCAN es la única universidad del país que tiene una oferta académica de diplomados comunitarios establecida para los líderes y dirigentes comunitarios de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Los diplomados respetan y reconocen los saberes locales y las capacidades de liderazgo de los participantes, erigiendo sobre ellas conocimientos y habilidades técnicas que les incidir antes las instancias de Gobierno y estatales en diferentes niveles con propuestas en un contexto occidentalizado. Pero, sobre todo, están orientados a habilitar capacidades para el ejercicio efectivo del consentimiento libre informado y sobre los aspectos (proyectos, programas y políticas) que influyen en la vida de sus pueblos y comunidades. Entre algunos diplomados están: Salud Sexual Reproductiva con Enfoque Intercultural de Género y VIH/SIDA; Lideresas en Gestión y Desarrollo Comunitario con mención Autónoma; Gestión Empresarial Intercultural; Actualización Pedagógica en EIB; Gestión Comunitaria; Sexualidad, Poder y Violencia, Atención Integral a la Niñez Nicaragüense (en todo el país), Gestión Educativa del SEAR, Sistemas Agroforestales y Derechos Comunitarios, Gestión Comunitaria de Adaptación al Cambio Climático, Lengua y Cultura Kriol y Mesoamericano en Fortalecimiento de Pueblos Indígenas en Gestión Sustentable de la Biodiversidad. Toda esta oferta educativa incorpora la interculturalidad y equidad de género en sus contenidos.

El diálogo intercultural demanda una simetría en las capacidades de los dialogantes. Por tal razón, URACCAN institucionaliza la *equidad* en las oportunidades que ésta genera. Los pueblos indígenas y afro-desendientes tienen una prioridad en el ingreso a y egreso de los programas de formación. La matrícula total en 2008 fue de 8.951 estudiantes. Éste es el mayor nivel de matrículas desde el inicio de operaciones de la universidad. Desagregando esta matrícula total por género y etnicidad, tenemos que el 62,33 por ciento de los estudiantes son mujeres y el 37,67 por ciento son hombres. El 51,97 por ciento de los estudiantes son mestizos, el 30,98 por ciento son miskitos, el 11,42 por ciento son kriol, el 3,28 por ciento son mayangnas, el 1,25 por ciento son rama y el 0,77 por ciento son garífunas. Estos índices están por encima de la distribución poblacional por etnia en las regiones autónomas. En el estudio que hizo URACCAN para el "Informe de Desarrollo Humano 2005: Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe", la presencia miskita dentro de la población total de las regiones autónomas (RAAN y RAAS) es del 17,06 por ciento, la kriol del 3,69 por ciento, la mayangna del 2,62 por ciento, la garífuna del 0,47 por ciento, la rama del 0,17 por ciento y el 75,95 por ciento es mestiza. En términos de egreso y graduación, en 2008, 642 estudiantes egresaron de los diferentes programas de estudio, siendo el 62,77 por ciento mujeres, el 57,48 por ciento mestizo, 25,39 por ciento miskito y el 15,11 por ciento mayangna. Se graduaron 694 estudiantes. La mayoría de los estudiantes graduados fueron mujeres, con el 65,13 por ciento. Los estudiantes mestizos y miskitos fueron los de mayor graduación, con el 59,37 por ciento y 23,49 por ciento, respectivamente. En tercer lugar le sucedieron los mayangnas con el 11,82 por ciento.

En fiel apego al principio de fortalecimiento de la *autonomía*, URACCAN se ha constituido el principal espacio de diálogo, debate, concertación, generación de propuestas e incidencia para la ampliación del marco jurídico que reivindica los derechos colectivos e individuales autonómicos. Desde su inicio de operación hasta la actualidad, se han dado notorios resultados, como:

- La formulación participativa del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), en 1996. Su aprobación por parte de los Consejos Regionales Autónomos de la RAAN (en 1997) y RAAS y su incorporación en el Plan Nacional de Educación en 2001.
- La formulación participativa del Modelo de Salud Autónoma de la RAAN. Su aprobación en 1997 por el Consejo Regional Autónomo de la RAAN.

- La incorporación en la Ley n° 423 o Ley General de Salud (aprobada el 14 de marzo de 2002) de la facultad de los Consejos Regionales Autónomos a definir un modelo descentralizado de atención de salud, y sus instituciones, pertinente a las regiones autónomas (artículo 11).
- La aprobación, el 13 de diciembre de 2002, de la Ley n° 445 o 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.
- La aprobación, el 3 de julio de 2003, del Decreto de Reglamento de la Ley n° 28 o Estatuto de la Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica.

El principio de *identidad* impulsa la revitalización cultural como un eje de trabajo estratégico de la universidad. En las aulas de URACCAN, a como en las dos regiones autónomas (conforme a la Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua o Ley n° 162 aprobada por la Asamblea Nacional el 22 de junio de 1993, publicada en *La Gaceta*, n° 132, el 15 de julio de 1996), las lenguas miskito, kriol, mayangna (ulwa, panamahka y thawka) son oficiales. Estos idiomas son parte de las asignaturas impartidas en los recintos y extensiones. Los idiomas (miskito, mayangna e inglés) se imparten como segunda lengua (L2), es decir, si un estudiante tiene de lengua materna miskito, éste debe cursar o inglés o mayangna. Por otro lado, los diplomados se desarrollan en los idiomas de los participantes, siendo facilitados por docentes del mismo pueblo.

El uso de las lenguas de los pueblos indígenas y afro-descendientes es una parte del cumplimiento del compromiso de la universidad de fortalecer la identidad cultural. La universidad también acompaña a los pueblos miskito, mayangna y garífuna en la revitalización de su lengua y cultura. En el caso del acompañamiento a la revitalización cultural miskito y mayangna, se han establecido procesos de formación en investigación socio-lingüística que ha resultado en la elaboración de diccionarios de la lengua, materiales didácticos para las asignaturas dentro de la universidad y las escuelas primarias de EIB. En el caso del proceso de revitalización garífuna, éste ha consistido en procesos de intercambio entre Honduras y Nicaragua, en temas de enseñanza de la lengua, elaboración de instrumentos musicales, enseñanza de la danza y canto garífuna. Los principales beneficiarios son maestros de escuelas EIB y niños y niñas de la escuela primaria de la comunidad de Orinoco.

La puesta, entonces, es que estos niños y niñas lleven a adultos hablando un nivel de L1 (lengua materna) la lengua garífuna, pero especialmente que la inculquen a sus hijos e hijas, y así sucesivamente. Los logros son alentadores, iniciando con el orgullo de la identidad garífuna. También la universidad desarrolla un marco de acción de revitalización de la lengua y cultura kriol, con salidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de escuelas EIB, de primaria fundamentalmente.

En su contribución al desarrollo de la Costa Caribe y el fortalecimiento de su autonomía, la URACCAN ha logrado establecer alianzas estratégicas de colaboración y *solidaridad* con una diversidad de actores relevantes, regionales, nacionales e internacionales. A nivel regional colabora estrechamente con los consejos y gobierno regionales autónomos de la RAAN y RAAS, las ONG autóctonas CEDEHCA y FADCANIC, los movimientos de mujeres, redes y organizaciones indígenas y afrodescendientes como MATUMBAK y OAGANIC. A nivel nacional colabora con el MAGFOR, INTA, MINSA, MIFAMILIA. Con las organizaciones de cooperación internacional, se desarrollan las asociaciones de financiación. Importantes contrapartes han sido las ONG internacionales HORIZONTE 3000 (Austria), SAIH (Noruega), Fundación Ford (Estados Unidos), Terra Nuova (Italia), IBIS (Dinamarca), GVC (Italia), Hombres Católicos de Austria, entre otros. Se ha colaborado con las agencias bilaterales USAID (Estados Unidos), GTZ (Alemania), APSO (Irlanda), ACDI (Canadá), FINNIDA (Finlandia), DFID (Gran Bretaña), etc. También con organismos multilaterales como el BID, Banco Mundial, OEA y todo el sistema de Naciones Unidas (incluidos el PNUD, UNESCO, FNUAP, OPS/OMS). URACCAN mantiene actualmente vínculos de cooperación interuniversitaria con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León), Universidad Amawtay Wasi (Ecuador), Universidad del Cauca (Colombia), Oslo University College (Noruega), Sør-Trøndelag University College (Noruega), EARTH (Costa Rica), Universidad de Girona (España), Universidad Autónoma de Madrid (España) y la Universidad Indígena Intercultural. La UII (Universidad Indígena Intercultural) es una red latinoamericana impulsada por el Fondo Indígena con sede en Bolivia y conformada por la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Bolivia, la Universidad de la Frontera (UFRO) en Chile, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena del Cauca en Colombia, la Universidad Mayor de San Marcos en Perú, la Universidad Rafael Landívar (URL) en Guatemala y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México. En

esta red, URACCAN desarrolla una Maestría en Salud Intercultural, con estudiantes indígenas, afro-descendientes y mestizos de México, Guatemala, Honduras, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Uruguay, Chile, Argentina, España y Nicaragua. Asimismo, se prepara el desarrollo de una Maestría en Desarrollo con Identidad con las universidades indígenas Amawtay Wasi de Ecuador y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca, Colombia.

6. CONCLUSIÓN

Las instituciones de educación superior en América Latina tienen deudas por saldar con los pueblos indígenas y afro-descendientes de la región. Así lo reconoció la CRES 2008 al plantear la necesidad de la interculturalización de la educación superior. La interculturalización de la educación superior inicia con la ampliación de cobertura para el acceso de pueblos indígenas y afro-descendientes, con acciones afirmativas, donde se asignan cupos y se lleva el registro que haga visible la participación de los pueblos en las universidades y su permanencia en la misma; la creación de capacidades en los docentes para una enseñanza bilingüe intercultural, que por un lado fortalezca la utilización de las lenguas autóctonas en las aulas y por el otro facilite el acceso a la información universal; la profundización del abordaje intercultural, con el objetivo de establecer de manera transversal un eje que permita la revalorización del acervo cultural y la vinculación del saber endógeno con el saber exógeno, donde se reconoce las buenas prácticas para el buen vivir de los pueblos y la necesidad de la construcción de la ciudadanía intercultural; la innovación y el desarrollo de metodologías que hagan visibles los conocimientos endógenos de los pueblos y el proceso de sistematización e investigación para el nuevo conocimiento; fortalecimiento de la relación universidad-sociedad para que la academia se transforme en ese eslabón entre el conocimiento universal y las necesidades de la población; la formación de formadores desde nuestra sociedad para nuestra sociedad, que desarrollen capacidades técnicas y metodológicas acordes a las demandas y necesidades reales; y la participación activa de las comunidades originarias y afro-descendientes en el proceso de construcción de este nuevo paradigma de formación, a fin de mantener el rumbo y fortalecer el empoderamiento de los pueblos originarios en el proceso.

Si consideramos que la educación superior es un motor de transformación social dentro de sus sociedades, de jugar un papel fundamental

en la eliminación de las barreras de la discriminación y el racismo que perpetua la exclusión social, inequidad y pobreza de los pueblos indígenas y afro-descendientes. Las brechas del desarrollo de Latinoamérica. Las universidades indígenas y/o interculturales, como URACCAN, ya han iniciado el camino de la transformación. Las estrategias que éstas realizan ya son referencias de la dirección a seguir por el sistema de educación superior de América Latina. El abordaje intercultural en la educación superior no es sólo un reto para las universidades indígenas e interculturales, no es sólo en Nicaragua un tema exclusivo de las universidades de la Costa Caribe. Éste debe ser un reto para todas las instituciones formadoras de recursos humanos de nuestros países, que, siendo marcadamente multiétnicos, pluricultural y multilingües, deben desarrollar las capacidades para permitir la inclusión de cada uno de nuestros pueblos y culturas. Esto, sin duda alguna, enriquecerá sustancialmente el acervo cultural de nuestras naciones y mejorará las perspectivas de un verdadero desarrollo de todos y todas.

NOTAS

1. Los miskitos, sumo-mayangnas y rama son los pueblos indígenas de las regiones autónomas. Los xiu-sutiava, nahoá-nicarao, chorotega-nahua-mange y cacao-pera-matagalpa son los pueblos indígenas del Pacífico Centro Norte.
2. Entró en vigencia el 30 de octubre de 1987.

1. LA SOCIEDAD CIVIL OAXAQUEÑA

El amplísimo panorama de los actores sociales en la región de Oaxaca refleja también una fragmentación con orígenes históricos. La diversidad étnica es el principal y más visible modo de estratificación de la sociedad local, diferencia a la que se asocia una fuerte exclusión con orígenes coloniales que ha contado y cuenta con el apoyo del autoritarismo de parte importante de las élites políticas y económicas². Así, Gustavo Esteva se refiere a Oaxaca con estas palabras: "Esta unidad política básica de México fue creada por los españoles para dividir y controlar y los gobiernos de México la han usado con el mismo propósito (2007)"³.

En los últimos veinte años, los que lleva de trabajo la Unidad Pacífico Sur del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología (CIESAS), la maraña de relaciones en esta singularidad oaxaqueña se ha ido transformando tanto en el contexto de la dinámica global, de la mexicana y en su propia relación de fuerzas. Entre esta red de relaciones podemos encontrar municipios y comunidades con sus autoridades; instituciones académicas y centros de investigación; organizaciones indígenas; grupos que promueven la cultura indígena y comunitaria; asociaciones y grupos de estudio que realizan investigación sobre las lenguas indígenas; organizaciones que luchan por los derechos de los pueblos indígenas; organismos no gubernamentales que promueven y defienden los derechos de las mujeres; grupos de abogados indígenas

y traductores; organizaciones de la sociedad civil que trabajan temas de la salud reproductiva, salud y pueblos indígenas, equidad de género y derechos humanos; instituciones gubernamentales a nivel federal, estatal y comunitario, etc. Cada uno de estos actores cuenta con sus propios intereses y estrategias de inserción en la red de relaciones y tienen diferentes niveles de actuación y discurso. Los conflictos y las alianzas entre todos estos actores sociales son frecuentes en un contexto social complejo y agitado⁴.

Estas relaciones están enmarcadas en las grandes políticas hegemónicas del Estado mexicano que pasan por el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, pero también por el alzamiento zapatista en Chiapas, que funciona como referente alternativo. Estas tensiones han dado lugar en los últimos veinte años a una serie de transformaciones sociales y políticas, las luchas de los movimientos indígenas y otros colectivos que demandan un aumento de derechos a todos los niveles han logrado algunos cambios legislativos a nivel internacional (Convención 169 de la OIT en 1989, Declaración de la ONU, 2007), nacional (la modificación del artículo 4^o constitucional en enero de 1992 y su actual modificación en abril del 2001, que reconoce a México como un Estado pluricultural) y regional (la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, promulgada el 17 de junio de 1998, establece una nueva relación entre el Gobierno regional y los pueblos indígenas y un marco legal que parte del respeto a la diferencia, a la autonomía y a la posesión de un territorio) han tenido repercusiones importantes en la vida local y en el trabajo que desde las ciencias sociales puede hacerse allí⁵. En este marco de enorme complejidad trabaja CIESAS, no sólo con el objetivo de analizarlo, sino también de intervenir en él. Así, uno de los puntos de partida de esta institución es vincularse con el desarrollo cultural, social, educativo, religioso, lingüístico e histórico de los pueblos nativos de Oaxaca (Nahmad y Ríos, 2008).

2. LA INSTITUCIÓN: PRESENTACIÓN DE CIESAS PACÍFICO SUR

La Unidad Pacífico Sur situada en la capital del estado, Oaxaca de Juárez, nació en 1987 a través de un acuerdo con el Gobierno del estado. Es una de las cinco sedes del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social⁶. El CIESAS (y su antecesor el CIS-INAH) fue creado como "un centro que satisficiera la necesidad de una institución dedicada al estudio de los problemas sociales que aquejaban al país"

(García Acosta, 2008). Esta institución académica, perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y que, por tanto, es una entidad pública, tiene a sus espaldas veinte años de experiencia en trabajo aplicado en ciencias sociales en la región de Oaxaca. Ha trabajado principalmente en el ámbito de la diversidad étnica y cultural de este estado. La labor de CIESAS Pacífico Sur puede situarse principalmente en la tradición antropológica mexicana, aunque también a caballo con otras disciplinas de los estudios de lo social como puedan ser la lingüística, la historia cultural o las ciencias políticas.

La antropología en México está caracterizada por haber nacido desde sus inicios en los años veinte del siglo pasado como un conocimiento aplicado que intenta mejorar las condiciones de vida de las poblaciones que sufren la desigualdad en el país, centrándose especialmente en los pueblos indígenas. CIESAS fue fundada por Guillermo Bonfil Batalla, Gonzalo Aguirre Beltrán y Ángel Palerm con la idea de contribuir al análisis de los problemas sociales de México. Estos tres autores forman parte de los grandes nombres de la antropología mexicana dentro de la cual representan a corrientes diferentes —del indigenismo a la antropología crítica— entre las que se dieron debates, encuentros y desencuentros en el curso de las décadas. CIESAS Pacífico Sur nació en el marco de estos debates que se prologan hasta el día de hoy, optando desde su creación por la aplicación del conocimiento social en el contexto regional de Oaxaca. A lo largo de sus veinte años de historia, ha realizado —a nivel institucional, colectivo e individual— numerosos trabajos que han intervenido en el contexto de la realidad oaxaqueña: desde investigación participativa hasta cabildeo hacia instituciones públicas y gobiernos, pasando por peritajes judiciales y creación de redes con diversos actores sociales, así como formación especializada, transferencia de conocimientos, metodologías y protocolos, y diseño, evaluación y seguimiento de proyectos y políticas públicas. Se han tratado y se tratan temas muy diversos: desarrollo, derechos humanos, derechos de autonomía, derechos culturales y territoriales, derechos de la mujer, educación intercultural, género, salud, migraciones y exclusión.

Los proyectos realizados han ido cambiando de forma y contenido. Su primer proyecto colectivo⁷ consistió en la creación de Centros de Investigación Indígena en diferentes regiones culturales de Oaxaca: ayuuk-mixe, mixteca, mazateca, chinanteca, zapoteca. Después de esta primera aproximación colectiva a las regiones indígenas de Oaxaca, se han realizado multitud de investigaciones con vertientes aplicadas que cubren una diversidad de intereses, bien de modo individual, bien entre

varios investigadores/as del CIESAS. La labor se sigue centrando principalmente en regiones de mayoría indígena. Se trabaja con actores muy diversos, desde el Gobierno federal y sus instituciones hasta autoridades municipales, comunidades y sus maestros, pasando por el aparato judicial del Estado y el sistema público de salud. En la siguiente tabla se pueden ver los proyectos de investigación realizados por la institución que han contado con financiación externa⁸:

PROYECTOS Y FUENTES DE FINANCIACIÓN EXTERNA DE CIESAS PACÍFICO SUR

PROYECTO	RESPONSABLES	AÑOS	FINANCIADORA
Ocho Centros de investigación étnica	Colectiva: varios investigadores de la unidad	1988-1994	Wenner-Gern Foundation y Gobierno del estado de Oaxaca
"Perfiles de los pueblos indígenas de México"	Salomón Nahmad	2001-vigente	Banco Mundial y CONACyT
Diplomado de Antropología Aplicada	Salomón Nahmad		Banco Mundial
Evaluación de programas de albergues escolares del CDI	Salomón Nahmad	2003 y 2004	CDI
Evaluación del programa Progresá	Salomón Nahmad	1988-1999	Progresá
Reuniones de líderes sobre el cambio social	Margarita Dalton	2003-2004 y 2005	Fundación Ford
Mortalidad materna	Paola Sesia	2004	Indesol
Mortalidad materna	Paola Sesia	2004-vigente	Salud CONACyT
Seminario de capacitación en políticas públicas	Paola Sesia	2004	CDI
Institutos de liderazgo local	Margarita Dalton	2005-2006 2006-vigente	Fundación Ford
"Todos los niños y las niñas a la escuela"	Paola Sesia (coordinadora), Salvador Sigüenza, Manuel Ríos y Juan Julián Caballero	2006-vigente	UNICEF
Diagnóstico "Focos rojos"	Salvador Aquino	2006	Secretaría de Reforma Agraria
Salud materna y el programa Oportunidades	Paola Sesia	2006	Indesol

PROYECTOS Y FUENTES DE FINANCIACIÓN EXTERNA DE CIESAS PACÍFICO SUR (CONT.)

PROYECTO	RESPONSABLES	AÑOS	FINANCIADORA
Proyecto Comisión Federal de Electricidad en Paso de la Reina	Salomón Nahmad	2006-2009	CFE

FUENTE: PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS POR CIESAS PACÍFICO SUR (NAHMAD Y RÍOS, 2008).

3. LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN INDÍGENA (1988-1994)

CIESAS Pacífico Sur comenzó a funcionar en 1987 con un solo investigador, Salomón Nahmad, en un local prestado y en condiciones precarias. Poco a poco se fueron sumando otros investigadores. El impulso inicial era el deseo de hacer antropología aplicada partiendo de un planteamiento dirigido a generar la autogestión en los propios pueblos indígenas (etno-desarrollo)⁹, para que creasen su propio conocimiento que se enfrentara a los problemas locales. Como dice Salomón Nahmad: "La fuerza de la antropología sociocultural, su efectividad y prestigio fuera de los ámbitos de la academia y de la esfera política nunca han sido mayores para intentar una descolonización del conocimiento que permita un cambio de fondo en las relaciones interétnicas asimétricas y coloniales en que viven los pueblos indígenas" (1990).

La idea de Salomón era que el modo antropológico de considerar las cosas, a través de la etnografía y el trabajo de campo, debía de tener un efecto mucho más amplio del tradicional sobre el contexto de observación. Una repercusión hacia el interior de la propia cultura, tanto desde el punto de vista del análisis como aquellos asociados a los cambios de alcance político y económico, particularmente en las regiones interétnicas, sumergidas en un enorme subdesarrollo. Pero no sería interesante sólo para los pueblos que la practicasen, sino también sería un paso importante en la búsqueda de salida a la crisis que la propia teoría antropológica ha vivido desde los años setenta. "Hasta ahora, los grupos indígenas han sido objeto de estudio. La novedad del programa de CIESAS-Oaxaca consiste en que los propios indios sean los que adquieran formación profesional necesaria para contribuir e impulsar su propia investigación desde dentro y cuyos estudios replanteen su propio desarrollo" (Nahmad, 1990). Era importante fomentar la participación de las comunidades, las organizaciones afines y el resto de los

actores de campo. Pero, sobre todo, era imprescindible contar con indígenas que quisieran implicarse en la construcción de vías propias de conocimiento. Por ello, se empezó por reunir a todos los jóvenes que habían estudiado la licenciatura de Etnolingüística que había dirigido CIESAS¹⁰.

La licenciatura de Etnolingüística fue un programa pionero para la formación de indígenas en México que funcionó desde 1979 hasta 1987. Se habían formado en él varios hombres y mujeres provenientes de diferentes regiones indígenas del estado de Oaxaca. Eran maestros bilingües que habían sido becados por la Dirección General de Educación Indígena y después debían regresar a las instituciones educativas oaxaqueñas de las que habían partido. El paso por la licenciatura supuso una transformación para sus participantes y dio un giro a como después entenderían la vida y el trabajo. Juan Julián Caballero, hoy investigador del CIESAS, cuenta: "Si me hubiera quedado como profesor corriente a lo mejor hubiera renunciado a mi lengua materna, a mi historia, a mi identidad [...] Yo siempre he sido inconforme con muchas cosas, pero hubo un momento en el que se me convocó en este programa piloto de etnolingüística del 79 al 82 y del 83 al 87 (fue de la primera generación y colaboró en la segunda). Me fui allá y yo tuve una crisis de identidad, al igual que todos los compañeros bilingües de todo el país. Si primero negaron el valor de mi lengua, negaron mi historia, negaron todo lo que están diciendo aquí, ¿por qué ahora de repente es tan valioso como las demás culturas del mundo? [...] Después yo tenía dos opciones, regresar a mi base como profesor bilingüe y continuar haciendo lo que yo venía haciendo o hacer todo lo contrario, que es por lo que opté, por promover el valor de la lengua y la cultura, meterme a discutir con los profesores, con los ancianos, con las amas de casa, con los campesinos, sobre el valor de su lengua y su cultura"¹¹.

De vuelta en Oaxaca, algunos licenciados en etnolingüística se unieron a otros intelectuales indígenas (músicos, poetas, profesores, etc.) y al equipo de CIESAS Pacífico Sur para formar los Centros de Investigación Indígena. Margarita Cortés y Daniel Martínez Pérez, mixes egresados también de la licenciatura de Etnolingüística, contaban también su regreso a Oaxaca a unas instituciones que no estaban preparadas para recibirles. Las condiciones para trabajar en educación indígena han sido muy precarias en la región, pero aún más para querer transformarlas. Daniel Martínez cuenta así el punto de partida del Centro de Investigación Indígena para la región Ayuuk-Mixe: "Llegas soñando hacer muchas cosas en las comunidades, en este caso, nosotros

como hablantes de la región de Ayuuk, y estando allá es cuando decimos hay que crear una asociación independientemente que estemos trabajando de manera oficial como trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, también formar una asociación civil en la que puedan estar implicadas personas interesadas [...] con el propósito de investigar, de conocer lo que es la cultura mixe [...]. Es un grupo interdisciplinario donde pueden estar desde antropólogos, sociólogos, ingenieros y demás [...] que se preste a estudiar la zona mixe y como resultado ir proponiendo que se puede hacer para mejorar, para desarrollar la sociedad mixe. Y nosotros estábamos más metidos por conformar el alfabeto mixe para leer y escribir la lengua y que trascienda a los niños y la comunidad en general”.

Aparte de estos centros, las regiones mixteca, chinanteca, mazateca, zapoteca y la de los amuzgos o amuchos tuvieron también los suyos. Durante los años que fueron puestos en marcha se hicieron en ellos diferentes actuaciones en torno a la elaboración del alfabeto y materiales de lectoescritura, investigaciones sobre cultura y símbolos, diagnósticos para el desarrollo, entre otras actividades. Los primeros años se vivieron con mucha ilusión, pero no se obtuvo mucha respuesta de las instituciones y sólo contaron con un pequeño estímulo de la Wenner-Gren Foundation y del Gobierno del estado de Oaxaca. Hubo entonces serios problemas de limitación de recursos económicos y humanos, además de “la oposición de algunos sectores oficiales y académicos a la estrategia de trabajo, en la que los miembros de las etnias tienen un papel protagónico” (Nahmad, 1990: 31). Los etnolingüistas y otros profesionales de las comunidades que querían participar y no pertenecían directamente al CIESAS tuvieron que combinar las investigaciones con sus jornadas laborales e incluso con los cargos comunitarios. Como cuenta Daniel Martínez: “El problema que tuvimos es que el trabajo oficial nos impedía mucho continuar con la investigación, nos estaban mandando de aquí para allá. Era una situación difícil, muy pesada”. No pudo haber continuidad más allá de 1996, sin embargo, de estos Centros de Investigación surgieron muchas iniciativas que siguen vivas hoy en día en las diferentes regiones indígenas de Oaxaca: como la Academia de la Lengua Mixteca¹², las experiencias de generación del alfabeto mixe... Algunos de los investigadores con los que hablamos piensan aún en retomar la idea de los Centros de Investigación Indígena.

4. DIPLOMADOS: ENSEÑANZA ADECUADA A LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

El CIESAS Pacífico Sur es un centro de investigación que en principio no está dedicado a la docencia. Sin embargo, en varios casos específicos ha querido implicarse en tareas de enseñanza cubriendo necesidades de formación en el entorno regional respondiendo a las transformaciones que se han dado tanto en el ámbito local como el global. Los diplomados son cursos intensivos dedicados a la formación especializada de profesionales, funcionarios autoridades municipales y otros actores con duración de varios meses.

4.1. DIPLOMADO DE ANTROPOLOGÍA APLICADA. ELABORACIÓN Y DISEÑO DE PROYECTOS PARA EL ETNODESARROLLO (1999)

La realización de diplomado de Antropología Aplicada formó parte del proyecto "Perfiles indígenas" (del que hablaré más adelante). Continuando con las ideas que habían promovido la creación de los Centros de Investigación Indígena, el objetivo del curso era la inclusión de los indígenas para lograr su desarrollo en el contexto de la sociedad nacional. Contribuyendo a la capacitación de cuadros indígenas para que el etnodeesarrollo sea el espacio político y cultural de libertad creativa donde se administren y planeen proyectos en base a las necesidades de los pueblos indios de México (Nahmad y Langlé, 2008)¹³. El profesorado era interdisciplinar y provenía tanto de la academia (biólogos, antropólogos, economistas, geógrafos, ingenieros, etc.) como también de organizaciones de la sociedad civil. Mientras que entre los participantes había personas provenientes de pueblos indígenas y técnicos de agencias gubernamentales, en total 39 personas de México y América Latina (Bolivia, Perú, El Salvador). El alumnado del diplomado aprendía durante el mismo el ciclo del proyecto y el ejercicio final consistía en llevar a cabo la planeación de un proyecto propio que se sustentara en propuestas de organizaciones sociales o comunitarias.

4.2. DIPLOMADOS DE ANTROPOLOGÍA JURÍDICA

Los orígenes tienen lugar en 1992 en un convenio de colaboración del CIESAS con el Instituto Nacional Indigenista para convocar el primer diplomado en Antropología Jurídica en México (en el marco de los trabajos de un seminario de antropología jurídica impulsado por el doctor

Rodolfo Stavenhagen en 1987). Este curso partía del interés por "sensibilizar a los agentes vinculados a la administración de justicia y defensoría de indígenas, promover la aplicación de las reformas legislativas operadas en esta materia y generar estrategias pedagógicas para la capacitación jurídica de individuos y comunidades indígenas" (Aquino y Pardo, 2008: 100). Las últimas convocatorias se celebraron en la Unidad Pacífico Sur de CIESAS (1994, 1996 y 1999). La primera generación que se realizó en Jalapa (1992) contó en la coordinación con un equipo de Oaxaca: Salvador Aquino, M. Luisa Acevedo y María Tera Pardo. El objetivo del curso era "proveer a los estudiantes de las herramientas teórico-metodológicas para comprender la naturaleza de los derechos de los pueblos indígenas y proveerles de las bases acerca de los orígenes y desarrollo de la legislación internacional y nacional relativa a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas". Durante el diplomado los estudiantes debían adquirir las bases para comprender la noción de diferencia cultural, así como para saber discernir las situaciones en las que se violan los derechos indígenas incorporando en las estrategias de defensa judicial la nueva legislación sobre los derechos indios (Aquino y Pardo, 2008). La segunda generación, coordinada por Salvador Aquino, nace de la necesidad de atender a las demandas de los pueblos indígenas de formar profesionales en el contexto de las reformas legales que reconocían a la nación mexicana como una sociedad multiétnica y la incipiente pluralidad legal de Oaxaca y México que he nombrado al inicio de este artículo. La tercera generación, coordinada por María Teresa Pardo, se realizó entre septiembre y noviembre de 1999. Se orientó al análisis del derecho indígena, sus derechos colectivos desde el marco de la interculturalidad y el pluralismo jurídico. Antes del diplomado se hicieron una serie de talleres tanto en Oaxaca como en Chiapas y Veracruz en los que participaron diversos agentes sociales y políticos y que permitieron conocer la demanda local frente esta oferta de actualización y formación. El perfil del alumnado era amplio, pero se buscaba tener una incidencia en el conocimiento de los derechos indígenas dentro del sistema legal formal, por lo que se seleccionó a participantes que trabajaran en campos relacionados con los derechos humanos de los indígenas y sus sistemas jurídicos. De modo que asistieron al diplomado líderes indígenas, abogados, jueces, agentes de la Administración pública, magistrados, científicos sociales, casi la mitad de los cuales eran miembros de pueblos indígenas (*ibidem*, 2008).

4.3. DIPLOMADO DE ANTROPOLOGÍA MÉDICA

Diseñado por Paola Sesia, investigadora de CIESAS Pacífico Sur, e Ignacio Bernal, del Instituto Nacional Indigenista (INI) entre 1997 y 1998, el diplomado de Antropología Médica se llevó a cabo entre octubre de 1998 y enero de 1999. Como cuenta la primera, coordinadora del diplomado, "yo hice el diplomado en Antropología Médica porque pensé que era muy importante poder incidir con un espacio de capacitación y entrenamiento más rigurosamente académico pero también con tintes aplicados en sectores que normalmente no tienen acceso a ese tipo de formación". El diplomado de Antropología Médica sólo se hizo una vez con una veintena de alumnos entre los que había médicos, enfermeras, algunas personas de ciencias sociales, gente con perfil técnico en salud sin licenciatura. Se trataron los temas que se consideraron prioritarios para Oaxaca, salud reproductiva, nutrición, las enfermedades epidemiológicamente más relevantes (respiratorias y gastrointestinales) y medicina tradicional. Se hizo porque en aquel momento no había ninguna posibilidad de formación de ese tipo en Oaxaca; hoy sería diferente, han aumentado las opciones educativas y, aunque sigue habiendo muchas limitaciones, existen algunas opciones.

5. 'PERFILES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO' (1997-2007)

"Perfiles de los Pueblos Indígenas de México" es un proyecto ambicioso cuyo objetivo es poner información etnográfica, analítica y estadística sobre las comunidades indígenas del país a disposición de diversos actores, incluyendo organizaciones no gubernamentales, investigadores, académicos, comunidades y municipios indígenas además de las agencias gubernamentales mexicanas. Se trata de sistematizar y representar la información que se tiene sobre los diferentes pueblos indígenas para que pueda ser más manejable y accesible para los diferentes actores sociales. Está financiado por el Banco Mundial en su primera y segunda fase coordinada por Salomón Nahmad y Tania Carrasco. La tercera fase fue financiada por CONACyT y, al igual que una cuarta fase, han sido coordinadas por Salomón Nahmad y Abraham Nahón. Se trata de producir un perfil nacional de la situación de la población indígena en México, así como una serie de perfiles específicos por región étnica, estados y una serie de fichas individuales por etnias. El trabajo del proyecto

incluyó la conformación en CIESAS Pacífico Sur de un Laboratorio de Sistema de Información Geográfico (SIG) que aplica los datos estadísticos para darles una visualización en mapas. Este laboratorio y la información obtenida son una plataforma de información abierta a las comunidades y organizaciones sociales. En primer lugar, por la difusión de los perfiles en Internet (puede consultarse en la web: <http://pacifico-sur.ciesas.edu.mx/portada.html>). En segundo lugar, por la apertura del espacio del laboratorio a las autoridades y grupos que tengan un proyecto que pueda ser apoyado por la creación de un SIG. De modo que el laboratorio ha alentado la resolución de conflictos territoriales, proyectos comunitarios de gestión forestal y de defensa de los derechos humanos, entre otros.

6. APLICANDO LA ANTROPOLOGÍA DE LA SALUD: MUERTE MATERNA

La antropología médica es la especialidad de Paola Sesia. Partiendo de una antropología de la salud crítica y de la salud pública, está implicada en la realización de investigaciones aplicadas en este campo desde antes de su entrada en CIESAS Pacífico Sur hace más de 18 años. Su interés es trabajar prioritariamente en los lugares con mayores cargas históricas de desigualdad y exclusión social por lo que su trabajo se centra en regiones rurales e indígenas de Oaxaca. Ha analizado la relación entre la desigualdad y salud en poblaciones rurales e indígenas. Uno de sus principales focos de atención es el análisis de los efectos de las políticas públicas. Paola Sesia ha estudiado en campo su impacto en la salud y nutrición en lo local, poniendo atención en las respuestas locales frente a estos impactos. Estos análisis le han llevado a la investigación crítica del diseño y ejecución de la política pública. Las aplicaciones de sus análisis sobre salud son muy numerosas: recomendaciones para mejorar las políticas públicas, capacitaciones para parteras indígenas con el INI (desde finales de los ochenta hasta principios de los noventa), encuentros para compartir experiencias con organizaciones (1990-1992), asesoría a proyectos de intervención en salud a organizaciones, participación en el Comité Promotor por una maternidad sin riesgos en Oaxaca (desde 1995 en adelante) y el Comité Nacional (desde 2002 hasta la fecha), talleres de nutrición, desnutrición y seguridad alimentaria (1998-1999), producción de una radionovela sobre salud materna (traducida a tres lenguas de Oaxaca) (2003-2004) (Sesia, 2008). Entre estas

aplicaciones Paola Sesia destacó, en la entrevista realizada para este capítulo, la creación y participación de la investigadora en el Comité Promotor por una maternidad sin riesgos en Oaxaca del que es socia fundadora¹⁴. El objetivo, como cuenta esta investigadora, es “poder luchar a favor de la salud materna de las mujeres oaxaqueñas, con particular énfasis con las mujeres que más riesgo de morir tienen en la maternidad que son las mujeres indígenas, las mujeres rurales, las mujeres pobres. Siempre en el marco de los Derechos Sexuales y Reproductivos” (entrevista realizada en diciembre de 2008). El comité trabaja haciendo alianzas con el sector salud, investigación, monitoreo y seguimiento de cómo se implementan los planes para la mejora de la salud materna en el sector salud, analizar las causas del subregistro de muerte materna en Oaxaca y construir indicadores alternativos para detectarla.

La experiencia de investigación aplicada de Paola Sesia es muy rica por la variedad de los temas tratados y las formas de hacerlo, pero desde mi punto de vista una de las mayores fortalezas la constituye el manejo de las relaciones entre los diferentes actores implicados en la salud: políticos, organismos gubernamentales federales y estatales, municipios, el sistema de salud formal, organizaciones sociales diversas, parteras y médicos tradicionales, entre otros. Estos agentes sociales tienen en ocasiones intereses opuestos aunque puedan coincidir en espacios y cuestiones comunes de manera puntual. Para conseguir avances en salud materna ha sido necesaria una labor intensa y prolongada¹⁵.

7. EVALUACIONES DE PROGRAMAS Y PROYECTOS GUBERNAMENTALES

El CIESAS ha realizado diversas investigaciones relacionadas con políticas públicas. Estos trabajos son tanto de análisis previos para la realización de diagnósticos como posteriores para evaluar las implementaciones llevadas a cabo. Ya hemos nombrado aquellas realizadas en el campo de la salud y también cabe destacar las evaluaciones del principal programa social del país, denominado Progresá, en diversos estados de la república mexicana, así como de los programas de albergues escolares, bienestar social y capacitación del Instituto Nacional Indigenista. Además se evaluó el programa denominado “Focos rojos”, a través del cual el Gobierno de Vicente Fox (2000-2006) tenía como objetivo acabar con los que definieron como los peores conflictos agrarios del país¹⁶. Se analizaron los resultados del programa a lo largo de todo el Estado mexicano

y se hicieron propuestas para mejorar su implementación en el siguiente sexenio (que nunca se llegó a llevar a cabo).

PRESA DE PASO DE LA REINA

Desde el 2006, varios investigadores de la unidad están realizando un estudio social en la región de Paso de la Reina. Se embarcaron en este proyecto contratados por la Comisión Federal de Electricidad (CFE) que pretendía medir las posibles consecuencias socio-culturales de construir una presa en la zona¹⁷. La CFE quería contar con la experiencia de Salomón Nahmad en este tipo de trabajos, de modo que fue nombrado coordinador general de la investigación. A él se unieron Rubén Langlé como coordinador técnico y Abraham Nahón como coordinador del equipo de investigación. Tomar la decisión de llevar a cabo esta investigación no fue fácil sabiendo las múltiples dificultades y resistencias que iban a encontrarse en el camino. La construcción de presas hidroeléctricas es siempre polémica. El primer dilema que se plantea es si estas obras son necesarias. Los inconvenientes que se plantean son muchas: transformaciones sociales profundas y contradictorias, cambios en el ecosistema regional, durabilidad limitada, entre otros. Para Abraham Nahón, "el dilema central es que México requiere energía. Las comunidades exigen también energía, de algún modo tenemos que generarla, ¿de qué forma lo hacemos? Parece que las hidroeléctricas son las menos dañinas [...] Al final hay que resolverlo, buscando esas alternativas habrá que valorar más bien de qué manera todo proyecto de gran magnitud impacta sobre la población [...] cómo hacer que esto sea más beneficio para la gente"¹⁸. El segundo dilema era el hecho de trabajar en un proyecto de investigación que sería rápidamente politizado, lo que implicaría muchas presiones y resistencias tanto de los agentes y organizaciones locales como de la propia CFE. Muchas de las organizaciones de la costa entrarían desde el principio en conflicto con la idea de participar en un proyecto promovido por esta organización pública con un largo historial de abusos contra derechos humanos. No obstante, en las negociaciones con la CFE, el equipo advierte una verdadera voluntad de inclusión de la participación social en los procesos de decisión, aunque como comenta Abraham Nahón: "Estábamos valorando [el papel] del Gobierno, generalmente la experiencia que se ha tenido de la construcción de otras presas hidroeléctricas ha sido desastrosa, porque no ha habido una apertura, no se ha involucrado a la gente y no ha habido una participación real"¹⁹. El equipo decidió implicarse en la investigación para poder aportar una mejora en la participación.

La realización de estudios sociales y consultas previas a los grandes proyectos de desarrollo se ha luchado durante años y se ha ganado frente a los gobiernos que ahora tienen la obligación legal de realizarlos. “Son logros que hay que aprovechar” (entrevista a Abraham Nahón, noviembre de 2008)²⁰. El objetivo general de la antropología aplicada a la construcción de represas sería procurar analizar cómo la gente podía beneficiarse en el proceso. Para Salomón Nahmad: “El conflicto de esta antropología aplicada es que todo proyecto tenga una participación activa de la propia gente y el análisis socio-antropológico de la realidad. Para que podamos construir un proyecto con el cual se identifique la gente y pueda tomar decisiones”. Por tanto, en el caso del estudio previo en Paso de la Reina, “nuestro papel era generar información sobre las comunidades para que la Comisión supiera qué es lo que iba a impactar, [...] pero también para las propias comunidades para que empiecen a pensar lo que quieren, y que se empiece un proceso de reflexión en las comunidades de sus necesidades en torno al desarrollo” (entrevista a Abraham Nahón, noviembre de 2008).

Al ser un estudio diagnóstico, se pensaron diversas vías de participación local. En primer lugar, el equipo investigador se reunió con las asambleas comunitarias para pedir el permiso necesario para realizar la investigación, así como para mostrar los datos ya existentes. En segundo lugar, se incluyeron jóvenes de la comunidad como investigadores de campo. Por último, se ha planteado la devolución de la información sistematizada tras la conclusión del trabajo de campo²¹.

Hubo bastante oposición a la realización de la investigación, fundamentalmente dirigida hacia la CFE. El problema es que los permisos debían ir a nombre de esta institución, que era la que iba a realizar el proyecto. Las resistencias provenían de que en las comunidades, como cuenta Abraham Nahón, “hay una larga experiencia fraudulenta en la relación que tienen con las instituciones”. En muchas ocasiones, aunque no en todas, “logramos vencer estas resistencias a través de asambleas y de información, que eran procesos muy largos y complicados”. Otra de las dificultades añadidas es el papel que se tiene en estas asambleas; es difícil posicionarse puesto que, como investigador, tienes una voz privilegiada que tiene que ser, además, una posición diferenciada que te permita negociar hacia arriba (CFE) y en las comunidades.

Una de las condiciones que el equipo investigador planteó a la CFE fue la necesidad de realizar trabajo de campo en cada comunidad afectada de una duración mínima de entre dos y cuatro meses. Se empezó por constituir un equipo de trabajo formado por unos siete investigadores

en planta que llegaron a nueve en los momentos puntuales, además de los de las comunidades, unos cuarenta de equipo en total. La investigación de campo fue difícil por las condiciones en las que se realizaba: un proyecto politizado que supuso conflictos y resistencias, la vida en localidades muy aisladas con alto grado de marginalidad. Los miembros del equipo pasaban 21 días en el campo sin descansos y después tenían una semana libre debido a las grandes distancias. Entre los trabajadores de campo hubo quien abandonó por la dureza del trabajo, especialmente después de seis u ocho meses de investigación en los que habían de renunciar a su vida personal, su intimidad, ya que convivían con su equipo, el campo suponía entonces 24 horas de trabajo. Además la politización del proyecto de presa generó muchos problemas a la investigación desde resistencias²² hasta deserciones²³.

A finales de 2008 se estaba culminando la sistematización de los datos obtenidos y quedaba aún pendiente la devolución de la información a las comunidades. Las resistencias locales impidieron la realización de la investigación en dos de los cinco municipios situados dentro del área de afectación de la presa, puesto que no concedieron los permisos de entrada a la CFE. La investigación está suspendida y sin terminar en esas áreas. Están sistematizando la información para pasárselas a las comunidades, a las autoridades, pero también a quienes se consideren actores clave para la dinamización dentro de cada comunidad para que la información se difunda en la mayor medida posible. Eso implica un riesgo; al difundirse, van a abrir el debate, consideran que los grupos opositores lo van a leer para sacar cuestionamientos, límites y lugar para críticas, pero esperan que sea para construir algo.

8. 'TODOS LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS A LA ESCUELA'

A finales de 2005, el Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia (UNICEF) invitó a la Unidad Pacífico Sur del CIESAS a participar como ejecutores técnicos en el proyecto denominado "Todos los niños y las niñas a la escuela". El estado de Oaxaca era, en el año 2000, el que presentaba la segunda tasa más alta de analfabetismo entre los mayores de 15 años (21 por ciento), tasa que se incrementaba en los municipios indígenas. Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2005 dicen que casi 60.000 niños y niñas de la región entre 6 y 14 años no van a la escuela. Ante esta situación, la UNICEF se planteaba la necesidad de "promocionar el derecho a la educación básica de

calidad para la niñez oaxaqueña, para lograr que todos los niños y las niñas asistan y permanezcan en la escuela y que las escuelas cuenten con los mínimos necesarios en términos de infraestructura, equipamiento, materiales y capacitación de los docentes; promueve además el derecho de la niñez indígena a una educación bilingüe e intercultural que sea profundamente respetuosa y promotora de las culturas y las lenguas autóctonas” (Sesia *et al.*, 2008).

Un grupo de cuatro investigadores de la unidad, los maestros Juan Julián Caballero y Manuel Ríos y el doctor Salvador Sigüenza, bajo la coordinación de la doctora Sesia, se propusieron participar en la tarea, en diciembre de 2008, con un equipo de casi 20 personas en CIESAS, trabajando por áreas. UNICEF les encargó diseñar e implementar un diagnóstico cualitativo y cuantitativo sobre la exclusión escolar en Oaxaca. Se trataba de identificar las causas principales de por qué los niños y niñas indígenas no asisten o desertan de la escuela. El proyecto requiere la participación de una multiplicidad de actores regionales, municipales y locales. Principalmente con instituciones públicas estatales como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Instituto de Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pero también con organismos municipales, escuelas locales, organizaciones sociales, maestros, etc.

Las dificultades principales de la ejecución del proyecto vienen de la relación con los diferentes actores participantes, sobre todo, al inicio del proceso. Como cuenta Paola Sesia: “costó trabajo entender qué significaba ser socio ejecutor de UNICEF, y con quién tenían que tratar, finalmente fueron varios meses de trabajo muy complicado”. El primer año de trabajo fue difícil, especialmente por la relación con el Gobierno del estado. “Nos metieron en una dinámica que nosotros no entendíamos. Bueno, yo a posteriori lo entendí, pero no en ese momento. Que era que realmente ellos veían a UNICEF con el símbolo de pesos o de dólares y pensaban que el Gobierno del estado iba a recibir mucho financiamiento y utilizarlo a su discreción como normalmente sucede. Costó trabajo entender que no iba a ser así, y el hecho de que nos metieran a nosotros en la jugada... UNICEF lo que hace es buscar socios ejecutores con los que establece una relación de confianza para que los fondos pasen a través de ellos. UNICEF no da directamente dinero a instancias gubernamentales federales o estatales directamente responsables de implementar la política pública.”

En 2007 se empezaron a aclarar las cosas, consolidándose las relaciones con el Estado y la UNICEF. A esto ayuda la entrada de una nueva directora general en el DIF en 2006, Karina Musalem, con la que se comienza una relación de entendimiento. Pero precisamente en ese momento

empieza el conflicto político en Oaxaca y el hecho de que el proyecto era una iniciativa educativa, lo convirtió en un tema delicado de tratar. Esto impidió que el IEEPO realizara como estaba previsto el diagnóstico cuantitativo municipal, por lo que el equipo del CIESAS decidió embarcarse en su realización en todos los municipios seleccionados para tal fin. Las condiciones de realización fueron muy difíciles por la expansión de la crisis política.

Con el tiempo, la relación con la UNICEF también se afianza y les da la oportunidad de decidir en qué espacios sociales deben incidir. Para el equipo de CIESAS no basta con saber porqué los niños y niñas no van a la escuela, así que su coordinadora propone un enfoque más integral en el proceso, que incluya análisis e intervención en nutrición, salud, las violaciones constantes a los derechos de la niñez (abuso sexual, violencia intrafamiliar, venta de niñas) y discapacidad. UNICEF acepta y se empieza a trabajar también en los siguientes temas: inclusión educativa, educación indígena, discapacidad, salud materno infantil, prevención de abuso y violencia, reforzamiento de la capacitación de los espacios municipales para la planeación y gestión municipal a partir de un enfoque de derechos y para el bienestar social.

Los análisis preliminares de los datos muestran un importante atraso en infraestructuras, especialmente en los municipios indígenas, así como en localidades más pequeñas y aisladas. Las localidades indígenas también se enfrentan al problema de contar con docentes que no conocen la lengua local o no están preparados para trabajar en contextos indígenas bilingües. En educación preescolar, faltan escuelas y maestros y se encuentra además una extensa cultura en las comunidades indígenas de que no es importante que asistan a la escuela los menores de seis años. También se encontraron situaciones de discriminación interétnica que se traduce en la desatención de la educación en lenguas minoritarias. Un problema surgido con mucha más fuerza de lo esperado fue la discapacidad. Muchos niños y niñas indígenas padecen enfermedades crónicas y discapacidades de distinto tipo y grado que nunca han sido diagnosticados ni escolarizados. La profunda pobreza de la población rural oaxaqueña es también un obstáculo a la asistencia a la escuela, especialmente por el aumento de la opción migratoria²⁴. Además, las niñas han de enfrentarse a las discriminaciones de género, especialmente en lo referente a las oportunidades de estudiar a nivel de secundaria²⁵.

En este momento la están sistematizando porque el objetivo es poder crear modelos de intervención en políticas públicas en distintos niveles, así como crear protocolos de actuación en casos específicos como pueden ser situaciones de abusos o violencia, o de discapacidad. Además se promueven formas creativas de incidencia en la escolaridad

y la defensa de los derechos de la niñez. Se está realizando una serie de vídeos sobre buenas prácticas educativas que recogen experiencias locales. Además se utiliza un taller de radio situado en CIESAS para hacer producción de cuñas en diversas lenguas indígenas.

9. DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA EN LA OAXACA CONTEMPORÁNEA

CIESAS Pacífico Sur cuenta con una larga e intensa experiencia de dos décadas de trabajo aplicado en la región de Oaxaca. Su relación con el contexto ha logrado expandirse y profundizarse a lo largo de estos años en los diferentes proyectos de investigación, consiguiendo incidir en su entorno a través de la investigación aplicada en desarrollo, participando en las mejoras del sistema legal y en las políticas públicas en salud, en propuestas educativas, legales, lingüísticas y otros proyectos sobre la diversidad cultural. Es una institución consolidada que permite a sus investigadores dedicarse a "la tarea del antropólogo, que es compleja pero te da mucha satisfacción", como dice Salomón Nahmad. Paola Sesia también considera que la institución les procura además una buena plataforma de trabajo: "El CIESAS es una bonita institución, tiene su lugar ganado tanto en México como a nivel internacional. Es una institución muy democrática y como investigadores del CIESAS somos absolutamente privilegiados [...] Podemos hacer lo que queremos, tenemos amplia libertad académica, no tenemos obligación de enseñanza, si tú quieres lo haces, si no, no [...] No ganamos mal ¡y haces lo que te gusta hacer! Si uno se quiere encerrar a escribir libros, se encierra a escribir libros, si a uno le gusta dar clases, se pone a dar clase, y si uno quiere hacer lo que yo hago, la institución te permite hacerlo".

Sin embargo, los proyectos que siguen en marcha tienen que enfrentarse también a los nuevos contextos que han traído los procesos de globalización en Oaxaca. Para Salvador Aquino, indígena zapoteco e investigador de CIESAS, el trabajo en antropología aplicada (cómo él lo entiende desde su compromiso con su región) en la actualidad es más complicado puesto que "en los años setenta había menos faccionalización en la región de la Sierra (zapoteca). Había ciertos elementos que a ti como autoridad de este pueblo y a ti como autoridad de otro pueblo, nos hacían tener puntos en común y hacer un frente como ocurrió, a pesar de que hubo comunidades que dijeron que no, la mayoría dijeron que sí. Ahora el asunto es mucho más complicado porque yo creo que el Estado ha trabajado en toda esta ciudadanización de los pueblos indígenas, en toda

esta multiculturalización de los pueblos indígenas, ha tratado a los pueblos de forma puntual. Cada comunidad ha establecido una agenda de compromisos con el Estado, que puede ser un financiamiento para tu empresa forestal, para tecnología, un proyecto sobre revitalización de tus tradiciones culturales, de tu patrimonio étnico o un proyecto sobre ecoturismo”.

La antropología ha de trabajar entonces en un contexto donde los actores se han multiplicado, dando lugar a una explosión fragmentada de posiciones y discursos que hacen más compleja la tarea de investigación aplicada, especialmente si se entiende con un sentido crítico. En opinión de Salvador Aquino, las políticas de Estado no han sido ajenas a estos procesos y añade además otros factores:

El papel del Estado ha sido fragmentador y eso pone limitaciones en la reconceptualización de nosotros como comunidad. Es uno de los retos que yo creo que son muy devastadores. Si a eso le agregas la migración, que fue muy intensa desde los noventa, son los principales efectos que contrarrestan la posibilidad de hacer antropología aplicada a nivel de conciencización popular. [...] El efecto pulverizador del Estado es muy fuerte, para mí la diferencia entre la antropología aplicada de los años setenta, ochenta y ahora es ésa. Y por otro lado tienes al ejército, y la presencia del PRI es muy fuerte en la Sierra, aunque digan que son usos y costumbres no es cierto, los partidos políticos tienen una presencia vital en los pueblos, ése es otro problema, la presencia del gobernador también es muy fuerte, por dinero, por posiciones [...] la antropología aplicada de ahora se enfrenta a eso. Yo hablo de una antropología aplicada crítica, con sentido político, que creo que es importante en Oaxaca por la globalización, por estos cambios de las políticas del Estado ante los indígenas, por la supervivencia de los pueblos, la explotación, el exterminio de recursos.

Tampoco los tiempos y recursos son ilimitados. Existen desafíos que pasan por las dificultades que se presentan a la hora de compaginar la teoría con la práctica. El trabajo aplicado puede ser gratificante, como dice Paola Sesia: “Yo creo que eso a mí personalmente me llena muchísimo, porque yo sé que eso es lo que yo quiero hacer”. Aunque también supone asumir tareas dobles o triples difíciles de abarcar: “El cabildeo, la relación con las redes de actores, los viajes a las comunidades, los talleres y charlas de capacitación [...] dificultan en gran medida la escritura y el cumplimiento de los requisitos académicos. Es complicado encontrar tiempo para la redacción de artículos y libros cuando son necesarias tantas tareas para la aplicación del conocimiento”.

CIESAS consiguió uno de sus principales objetivos con la incorporación de algunos investigadores indígenas a la institución. Sin embargo, para los investigadores indígenas y comuneros de CIESAS Pacífico Sur también surge la complicación de compatibilizar el trabajo académico con los requisitos de los tequios y los compromisos comunitarios²⁶. El reto está en combinar los conocimientos adquiridos en la academia para poder apoyar a las propias comunidades. Salvador Aquino resume así su opinión sobre este tema: "Para el CIESAS, hay varios retos. Uno sería que cada vez las instituciones se academizan más y eso es un problema, porque tienes que cumplir con ciertos requisitos académicos, desde la formación académica hasta tu trabajo de investigación. A veces las instituciones prefieren cuestiones muy teóricas y no aplicadas. Como investigador tiene que ser creativo para poder articular, para conciliar los intereses institucionales, con los intereses tuyos como antropólogo, los intereses tuyos como parte de esa historia que les acabo de narrar [...] Para quien tiene el compromiso étnico se te complica un poco en términos de tiempos, de las concepciones que tienes de las aplicaciones".

10. CONCLUSIONES

La institución comenzó con un proyecto colectivo, los Centros de Investigación Indígena, que generó un conocimiento amplio de los pueblos indígenas de la región y trazó redes de relaciones que permanecen hasta la actualidad en forma de asociaciones, movimientos y grupos de investigación que han tenido a lo largo de los años una participación clave en las transformaciones sociales de la región. CIESAS no pudo, sin embargo, terminar de liderar estos esfuerzos y estabilizar una relación institucional colectiva con la región²⁷. Hoy la unidad es más amplia, ha crecido en número de investigadores pero también en los temas tratados. Los proyectos posteriores han sido individuales, o bien han unido a varios miembros de CIESAS, trabajando de forma más especializada, centrados en temas particulares que, al concretarse, desarrollan con mayor profundidad. Cada uno de los proyectos anteriormente nombrados, así como el resto de los que se realizan desde esta institución, tienen sus propios retos al enfrentarse a la diversidad local fragmentada y en conflicto. Las investigaciones aplicadas que vienen realizándose en la Unidad tratan de enfrentarse a la colonialidad y sus consecuencias en los sistemas sanitario, educativo, legal, lingüístico o a cómo afecta a las tomas de decisiones sobre el desarrollo. Para ello, trazan relaciones con una multiplicidad de actores, a veces en contradicción, trabajan diálogos y consensos difíciles (aunque ya hemos visto que no

siempre con éxito). CIESAS, con su trabajo, contribuye a la revalorización de la alteridad y de las posiciones indígenas ante el poder y las instituciones públicas, aportando a la ampliación de las alternativas de vida en la región.

NOTAS

1. Tengo que agradecer la posibilidad de la realización de este trabajo a la acogida dada por CIESAS Pacífico Sur, especialmente a su director Salomón Nahmad y a los investigadores que me brindaron la oportunidad de hacerles una entrevista en profundidad: Salvador Aquino, Juan Julián Caballero, Rubén Langlé, Abraham Nahón, Teresa Pardo y Paola Sesia; así como a los etnolingüistas Margarita Cortés y Daniel Pérez Martínez. Pero también al personal que me prestó apoyo durante mi estancia: Vicenta Bernarda Leyva, Jaime Pérez, Ramiro Pablo Velasco. Y sobre todo, quiero darle también las gracias a Alma Esther Martínez, que me acompañó durante la estancia de campo y me ha ayudado más que nadie a intuir Oaxaca en conversaciones, encuentros y lugares que considero momentos de un extremo valor.
2. Pueden encontrarse similitudes con el caso de Guatemala como muestran Ramos, Gereda y Gimeno en este mismo volumen. El Gobierno de Oaxaca permanece regido por el PRI y alimenta una gran constelación de instituciones públicas. La región está dividida también en un enorme número de municipios, que sólo son uno de los grupos de actores que forman parte del tejido social de este estado.
3. Con menos del 5 por ciento de la población mexicana y del territorio cuenta con la quinta parte de sus municipios, en la república mexicana hay 2.349 municipios divididos en 31 estados y 570 de ellos están en Oaxaca (Esteva, 2007).
4. En 2006 el conflicto social llegó a unos niveles realmente altos, poniendo en jaque la gobernabilidad del estado durante meses. No hay lugar para profundizar en el contexto oaxaqueño y la crisis de 2006, se han publicado algunos documentos sobre ello. Por ejemplo, un número de la revista *Cuadernos del Sur* (Martínez, 2007) en cuya edición participa CIESAS o el libro *Memorial de agravios. Oaxaca, México, 2006* que recoge documentos gráficos y reflexiones en torno al conflicto (Leyva, 2008).
5. Este giro multicultural de las políticas públicas ha tenido repercusiones en los programas de Gobierno además de las leyes; forma parte de un movimiento más global que se ha dado también en muchos otros lugares de América Latina (véase por ejemplo el texto de Hugo Paternina en este mismo volumen que recoge el caso colombiano).
6. Con sede en la ciudad de México, el CIESAS cuenta en la actualidad con cuatro unidades regionales, además de la Pacífico Sur de Oaxaca: Unidad Golfo (en Xalapa, Veracruz), Unidad Occidente (en Guadalajara, Jalisco), Unidad Sureste (en San Cristóbal de las Casas, Chiapas) y Unidad Peninsular (en Mérida, Yucatán), y un programa regional, llamado Programa Noreste (en Monterrey, Nuevo León).
7. No era el único proyecto realizado en esta unidad de CIESAS en esos años, puesto que los investigadores incorporados en esta época también realizaban investigaciones individuales al mismo tiempo.
8. Cada uno de los 14 investigadores de CIESAS Pacífico Sur dirige sus propios proyectos y muchos de ellos no son de carácter aplicado. Este artículo no puede ni pretende recoger en exhaustividad todos los trabajos realizados por la unidad puesto que sería imposible de tratar en este espacio. La unidad es mucho más compleja en lo que hace y lo que produce. Se trata entonces de hacer un breve recorrido por las problemáticas de realizar investigación aplicada contada por sus protagonistas, los investigadores entrevistados.

9. Etnodesarrollo entendido como "el ejercicio de la capacidad social de los pueblos para construir su futuro, aprovechando su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con proyectos definidos según sus propios valores y aspiraciones. Esto es, la capacidad autónoma de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su desarrollo" (Bonfil Batalla, 1982).
10. La historia de esta licenciatura también tiene raíces descolonizadoras frente a las políticas indigenistas anteriores. Su origen, contado por Salomón Nahmad sería el siguiente: "Durante cerca de 25 años en el campo del indigenismo hemos luchado primero en las regiones indígenas y después en cargos de alto nivel como la Dirección General del INI y la Dirección General de Educación Indígena. En el periodo de expansión de la institución y del diseño del nuevo proyecto indigenista formulamos la necesidad de organizar políticamente a los indios como una fuerza interna dentro de la CNC. Las divergencias originales con la vieja escuela integracionista se fueron agudizando, y de ahí surgió una profunda divergencia en cuanto al planteamiento de la teoría y la praxis [...] A partir de 1976 buscamos nuevos espacios a los indígenas, no sólo dentro de la educación bilingüe, sino a través de becas y oportunidades para estudiar en las universidades, y sobre todo para elevar su participación en el destino de sus propios pueblos. Durante la época de Ignacio del Valle en el INI se replanteó la posibilidad de cancelar el convenio con el ILV y de preparar a los propios lingüistas dentro de los grupos indígenas [...] En esta ocasión planteamos la urgencia de formar cuadros profesionales de Etnología y Lingüística. A partir de la llegada de Fernando Solana a la SEP, logramos juntos: Rodolfo Stavenhagen en Culturas Populares, Guillermo Bonfil en CIESAS, Ignacio del Valle en el INI y el suscrito en Educación Indígena, impulsar el proyecto. El INI aportó los recursos económicos, la Dirección de Educación Indígena comisionó a los maestros para que siguieran sus estudios profesionales y el CIESAS aportó la formación académica necesaria para obtener el grado de la licenciatura" (1990: 19).
11. Si no se cita otra fuente los entrecomillados provienen de las transcripciones de las entrevistas realizadas entre noviembre y diciembre de 2008.
12. La Academia de la Lengua Mixteca "Ve'e Tu'un Savi" no es un proyecto realizado apropiadamente desde el CIESAS, sino por los propios hablantes de este idioma, pero que cuenta con la implicación activa de Juan Julián Caballero, licenciado en etnolingüística e investigador de la unidad, es su cofundador y fue su director general. Esta plataforma se dedica al fomento de la escritura del mixteco y a la realización de investigaciones lingüísticas y culturales.
13. La premisa básica del diplomado de Antropología Aplicada trataba de "reconocer la pluralidad y diseñar el proyecto político y social que se ajuste a esta diversidad, en los campos de la educación, de la justicia, del desarrollo económico, de la distribución de riqueza, de la seguridad social, de la cultura y del manejo de los recursos naturales en sus territorios, son esenciales para transformar la sociedad que intenta construirse sobre las bases reales y no con utopías ajenas" (Nahmad, 1984).
14. La aparición de este comité responde también a transformaciones en el contexto global. Tras la Década de las mujeres en las Naciones Unidas (1975-1985), en la Conferencia de Nairobi de 1987 surgió la "Iniciativa por una Maternidad Segura" que en México se volvió "Maternidad sin riesgos". Fue el resultado de la concienciación de que muchas mujeres mueren por muerte materna que es absolutamente prevenible siempre y cuando las mujeres tengan acceso a servicios de salud de calidad cuando padecen complicaciones. En 1993 se recoge esta iniciativa mundial en México creándose un Comité Nacional y dos años después el de Oaxaca. El Comité en Oaxaca es un organismo interinstitucional, intersectorial, plural y diverso donde se tratan de hacer coincidir instituciones del sector salud, con instituciones de otros sectores incluyendo educación y sector académico con organizaciones de la sociedad civil en igualdad de condiciones.

15. Para Paola Sesia, "ha sido un trabajo que ha dado sus frutos. Hemos aprendido muchas cosas, antes uno daba golpes en el aire y ahora ya hemos aprendido a dar los golpes en donde hay que darlos". La investigadora nos da un ejemplo de esta labor. En febrero 2008, primera reunión técnica de Maternidad sin riesgo de Guerrero, Oaxaca y Chiapas. El Comité logró, primero, que vinieran los secretarios de Salud de los tres estados, y la secretaria de Salud Federal; y segundo, que se firmara un acuerdo sobre salud materna. De esa reunión nació también una carta de solicitud a Felipe Calderón, el actual presidente mexicano, pidiendo acceso gratuito a la salud materna y atención al parto, y unos meses después su gabinete anunció que ésta estaría cubierta por el seguro popular de modo que las mujeres que no tienen dinero podrían acceder directamente al sistema de salud sólo con la prueba de diagnóstico. "Es una victoria de todo el cabildeo que nosotros hicimos, es una pequeña victoria porque el trabajo que hay que hacer es mucho más fuerte, pero es algo que sí sabemos que hemos contribuido nosotros a lograr. Te hace ver que lo que uno hace, si lo haces bien... Tienes que hacerlo de manera muy estratégica, tienes que saber cómo moverte en ese ámbito, tienes que saber con quién relacionarte, cómo crear las metodologías, qué tipos de discurso tienes que manejar; sobre todo, no cayendo nunca en cuestiones de provocación, en cuestiones de denuncia o de crítica destructiva. Todo tiene que ser constructivo propositivo y si hay *chance* de poder llegar más lejos, porque yo creo que independientemente de los cambios políticos, que no ha habido muchos en este país, sí que se han abierto espacios y son espacios que se han abierto a pulso y no estamos dispuestas a soltarlos y, de hecho, se está tratando de abrir cada vez más" (entrevista realizada en diciembre de 2008).
16. Las características para que un conflicto agrario fuera designado un foco rojo era que: tuviera una antigüedad promedio del conflicto de 40 años; involucran a ejidos y comunidades con población indígena; se ubican en micro regiones de las de mayor pobreza y marginación; afectan una parte importante de la superficie social; inciden factores sociales, agrarios, políticos, religiosos y económicos; reportan enfrentamientos violentos con pérdida de vidas humanas; en algunos casos coinciden los conflictos con límites interestatales; desestabilizan la zona de influencia; ponen en riesgo el tejido social rural de la región; tienen presencia frecuente en medios nacionales e internacionales (Secretaría de la Reforma Agraria, 2003, *Características*, en línea [accedido en diciembre de 2008]: <http://www.sra.gob.mx/internet/focos/caracteristicas/caracteristicas.htm>).
17. Se trata de un diagnóstico previo anterior a la decisión de construcción de la presa que necesita de un largo proceso antes de comenzar la obra que, entre otras cosas, incluiría la obtención del consentimiento de las comunidades que vayan a ser afectadas.
18. En este mismo sentido se pronuncia Salomón Nahmad: "Desde mi punto de vista si hay obras que son necesarias humanamente, hay que tener una perspectiva social del problema y del impacto, estudiando como aminorar los impactos negativos y convertirlos en positivos".
19. Las reticencias de los grupos sociales con respecto a la CFE pueden leerse en la declaración realizada en el Foro Defensa del Agua y el Territorio de Pueblos Indígenas en mayo de 2008. Puede consultarse en línea [accedido en mayo de 2008]: <http://www.cimacnoticias.com/site/08052112-Rechazan-pueblos-la.33252.o.html>
20. El Banco Mundial es pionero en la producción de diagnósticos y programas sociales como requisitos necesarios en la construcción de grandes represas. Los créditos otorgados por esta institución conllevan obligaciones en este sentido. Salomón Nahmad tenía experiencia en implementar estas medidas en la presa construida en Aguamilpa. Esta experiencia quedó recogida en el libro de Inga-Lill Aronsson (2002): *Negotiating Involuntary resettlement*, Uppsala University, Dpt. of Cultural Anthropology and Ethnology, Uppsala.

21. En las asambleas comunitarias se mostraban a través del Sistema Geográfico de Información (del que he hablado antes) las visualizaciones de los datos estadísticos y geográficos ya disponibles. En primer lugar, se mostraban mapas de las comunidades señalando cómo quedarían afectados por la presa en caso de que esta se construyera. Los datos los aportaba la CFE: cómo quedaría la cortina, cuáles serían las tierras anegadas, etc. También se presentaban los mapas contruidos con fotos satelitales de las comunidades, con datos desde 1970 cada cinco años en los que se puede ver la progresión de los usos de cambio de suelo, los crecimientos de la ganadería, la deforestación que conlleva, la práctica desaparición del barbecho.
22. Los equipos de campo tuvieron que enfrentarse con las resistencias al proyecto desde las comunidades las asociaciones y organizaciones locales y los medios de comunicación contrarios al proyecto de construcción de la presa. Las comunidades están fragmentadas, jerarquizadas y con ciertos conflictos internos que en ocasiones llegan a la violencia. Por ello, es necesario ser muy cuidadoso para mantener el campo abierto, que no les relacionen demasiado con unos porque el otro grupo puede asumirte como no neutral. Hay que entrevistar a todos los miembros de la comunidad, incluyendo al cacique. Para los investigadores, el papel era entender las diversas partes en el conflicto sin situarse de manera personal como lo harías fuera de la investigación puesto que hay que contar con los distintos actores. Algunas organizaciones sociales que trabajan en la región se han situado también en contra del proyecto de represa (y asimilan a ello la investigación del equipo de CIESAS Pacífico sur). Se han constituido como grupos de presión contra la presa y la CFE, participando como oposición en las asambleas comunitarias, así como en la prensa y otros foros.
23. Varios contratados se fueron con los grupos opositores contra el proyecto de la presa. Los que participaban tenían que estar convencidos de que el proyecto beneficiaría a largo plazo a las comunidades. Abraham Nahón considera que "es un dilema difícil entre el actuar político, el activismo y la investigación". Pero la pérdida del equipo puede suponer un problema añadido puesto que existe un acuerdo de confidencialidad con la CFE y mucha información que no puede pasarse directamente a las comunidades, aunque en principio es la Comisión la que tiene obligación de dársela si se la piden.
24. En algunas comunidades hasta el 50 por ciento de la población recurre a migraciones temporales cíclicas en las que los niños también participan. Son sacados de la escuela para trabajar junto a sus padres en los campos agrícolas.
25. En el proceso de diagnóstico se dieron también sorpresas muy positivas. Como las experiencias con los maestros en estos cuatro municipios, todos ellos participaron en talleres con enorme interés. Para Paola Sesia, "hay un hambre para poder reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza que ellos llevan a cabo y un hambre para poder buscar otros tipos y otras formas pedagógicas de trabajar que es impresionante".
26. Rubén Langle nos contó como ligó el tequio a desarrollo profesional. Este investigador es oaxaqueño, aunque ninguno de sus padres lo es. En 1990, se traslada a San Agustín Etlá y se empieza a relacionar con la gente al construir su casa de adobe y hacer labores de veterinario para los vecinos, integrándose muy fácilmente a la comunidad (que es muy difícil para los extranjeros). Al cabo de los tres años ya le habían dado tierras comunales. Le invitaron a los tequios pero en vez de pala llevaba una cámara, y les tomaba fotos. Le pidieron que se integrara más, así que ha sido ya topil en varios cargos. Le piden también que haga tequio y crean un cargo especial para él dentro del tequio. Pasa a encargarse de los asuntos medioambientales de los bienes comunales: el topil del medio ambiente. Le llaman para problemas ambientales, plagas, evaluar los planes comunales [...].
27. El caso de CIESAS contrasta con el de URACCAN en Nicaragua, que ha convertido la relación con su contexto regional en política institucional (véase el texto de Hooker y Saballos en este mismo volumen).

CAPÍTULO 4

LOS RROM (GITANOS) DE COLOMBIA: DEL SILENCIO A LA PALABRA, DE LA INVISIBILIZACIÓN AL RECONOCIMIENTO

HUGO PATERNINA, ANA DALILA GÓMEZ
Y JUAN CARLOS GAMBOA

El presente trabajo se inscribe en la iniciativa conjunta que el grupo de Desarrollo y Conocimiento (DYC) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) ha venido acometiendo con el Proceso Organizativo del Pueblo Rrom¹ (gitano) de Colombia (PRORROM). Con esta propuesta, el DYC, en particular, ha buscado construir un escenario de encuentro permanente en donde dialogar con PRORROM, organización que lidera un inédito proceso de visibilización y reconocimiento de los derechos étnicos, culturales y políticos que este pueblo demanda del Estado colombiano, hecho que constituye algo singular en la historia del pueblo Rrom en Colombia, pues éste se había mantenido durante años en un absoluto silencio y en una militante auto-invisibilidad; estrategia de resistencia étnica y cultural que, creemos, se ha mostrado poco funcional cuando de impulsar su reconocimiento como grupo étnico se trata, sobre todo a la hora de reivindicar su derecho a una ciudadanía diferenciada o al menos a una que conjugue en términos reales el principio de la igualdad con el principio de la diferencia.

1. UNA MIRADA HISTÓRICA

El mayor inconveniente que se tiene a la hora de conocer la figura que describe la legendaria diáspora del pueblo Rrom en América, al menos en eso parecen coincidir varios analistas, es la falta de fuentes documentales

que den cuenta de este particular hecho. Cuando las fuentes existen, como así sucede en singulares casos, éstas, en su gran mayoría, parafraseando a María Helena Sánchez², han sido elaboradas por miembros de la sociedad mayor y reflejan casi siempre los desencuentros que se suceden entre la población Rrom y sectores de la sociedad hegemónica, al tiempo que suelen estar cubiertas por un manto en donde la estigmatización y el prejuicio contra este pueblo son el denominador común. Sirve de abono a las dificultades ya expuestas el hecho que el pueblo Rrom sea ágrafo, no tenga una historia oral sobre sus orígenes³ y no muestre algún interés por las cuestiones asociadas al conocimiento de su pasado, lo que lo lleva a vivir en una especie de eterno presente como bien lo señala de modo acertado Jorge Emilio Nedich⁴, escritor e intelectual argentino de origen Rrom (Ludar).

A pesar de lo dicho, existen algunas referencias sobre la existencia de los Rrom como etnia diferenciada en Colombia. En los debates que diversos sectores de la intelectualidad colombiana dieron hace ya varias décadas en relación con el origen de la población que compone del departamento de Antioquia, resulta pertinente anotar que fueron diferentes las tesis esgrimidas al respecto, no faltando por cierto la del origen histórico-racial, la cual atribuía al pueblo Rrom el ser el pasado más inmediato de la cultura antioqueña, hecho que fue recogido por Daniel Bernal Mesa en su investigación *De los judíos en la historia de Colombia* (1996), donde expone cómo algunos intelectuales, tratando de desconocer la tesis de quienes sostenían el origen montañoso de los antioqueños, llegan a propagar la idea acerca de un pasado Rrom en el origen de dicha población, para lo cual se ampararon en una información al parecer apócrifa del oidor Manuel Antonio del Campo y Rivas, quien, a principio del siglo XIX, según Bernal Mesa (1996: 90)⁵, había señalado que: "El mariscal Jorge Robledo obtuvo del rey de España licencia para traer catorce familias de gitanos, con la condición de que se estuvieran lejos de las costas y asegura 'que trajo bastantes familias gitanas, esto es, de origen egipcio' y 'dejó catorce familias en Antioquia o Santafé, que trasladó Juan Cabrera', y otras cuatro las dejó en Cartago y unas pocas en los llanos de Buga, 'pero los gitanos se bajaron todos al valle de Aburrá'; y aclara quiénes eran estos gitanos cuando dice: 'conviene saber que estos gitanos son judíos establecidos desde el tiempo de los faraones en Egipto. Judíos ricos, corrompidos e idólatras [...] son por excelencia más andariegos que los mismos judíos colombianos'". Este documento-tesis, tan confuso como polémico, se hizo con el objetivo de deslegitimar la presencia indígena de origen *katío* en el mito fundacional de la población

de Antioquia, pues no hay que olvidar que a dichos indígenas algunos cronistas les atribuían un espíritu andariego y comerciante, de lo que inferían los sustentadores de la tesis montañera que había elementos de identidad compartida con la población que habita en esa parte del noreste del país. Más allá de la falsedad del documento, lo cierto es que alguna referencia directa o indirecta tenían los mentores del mismo acerca de la presencia del pueblo Rrom en el país, bien si lo habían leído, bien si lo habían conocido. Y no sólo al parecer se sabía quiénes podían ser los Rrom, sino que el documento pone de presente que a un alto dignatario de la Corona española se le había autorizado el transporte de dichas familias, hecho muy frecuente con personajes con este tipo de investidura, y a quienes a propósito era muy común que las autoridades permitieran el traslado de personas en calidad de criados⁶ desde la Península hasta las Indias.

Dada la dificultad en materia de fuentes escritas para reconstruir el pasado de los Rrom en Colombia, se impone como salida importante la historia oral y más si ésta proviene de un miembro del pueblo Rrom interesado en reconstruir parte de lo que ha sido su presencia y la de sus ancestros en este país. Así, *Butsulé*⁷, un *sere romengue* (o jefe de familia) del pueblo Rrom, nos dice: "Mis bisabuelos eran españoles y cuando llegaron a América llegaron a Venezuela. Ellos murieron ya mayores y vivieron durante mucho tiempo en Puerto Cabello, allí se dedicaron a la venta de caballos y mulas y también esto lo compaginaron con el trabajo del cobre. En Venezuela estuvieron durante mucho tiempo, luego mis padres decidieron venir a Colombia y yo nací en Colombia hace casi 80 años, luego entonces son muchos los años que los Rrom tenemos en este país y también en Venezuela, y en otras partes del continente. Nosotros somos tan colombianos y americanos como cualquier otro. Yo especialmente soy un Rrom bolochoc colombiano" (entrevista, 2008).

Sobre la presencia Rrom en Colombia podríamos aventurar algunas etapas de las migraciones de este pueblo, que como sabemos es originario de la India⁸ y que emigró hacia Occidente en el año 1000 de nuestra era, encontrándose en España desde la primera mitad del siglo XV y en las Indias Occidentales [América] desde el tercer viaje de Cristóbal Colón (1498). En este sentido podríamos hablar de una primera presencia en el periodo de colonización y dominación colonial hispánica, la cual ubicamos entre los siglos XVI y XVII, momento en el que entran directamente desde España pequeños grupos de Rrom, unas veces presumiblemente en calidad de *llovidos*⁹ o ilegales, y otras a través de una legalidad encubierta, léase en condición de criados. Un segundo momento podríamos ubicarlo

entre 1810 y 1850, es decir, en los prolegómenos de la independencia¹⁰ y la post-independencia, momentos en los que pudieron llegar grupos de Rrom de otras partes de América, de España misma y otros países de Europa. Un tercer periodo se da entre 1850 y 1945, periodo en el que grupos de Rrom huían de las monarquías europeas y de la Primera y Segunda Guerra Mundial, tiempos en los cuales entraron algunas familias que provenían de Moldavia, Grecia, Rusia-URSS y de algunos países limítrofes con Colombia. Los Rrom que llegaron antes de la Segunda Guerra Mundial lo hicieron huyendo de la conflagración; los que lo hicieron después del conflicto huían del espanto que les ocasionó la política de limpieza racial impulsada por Hitler y de la que fueron especialmente víctimas¹¹. Un último periodo comienza a raíz de la disolución de los regímenes comunistas de la Europa centro oriental, momento en el cual arribaron algunas familias provenientes del Este, sólo que lo hicieron desde países como México, Brasil, Argentina o Ecuador, las que en cualquier caso no lograron radicarse producto del clima de violencia que se vivía (y vive) en este país.

2. ALGUNOS MARCADORES IDENTITARIOS DE LOS RROM COLOMBIANOS

Entre los Rrom que habían entrado en diferentes periodos históricos al país hay que señalar que venían miembros de varios grupos claniles, entre los que se destacan dos grupos principales: el kalderash (mayoritario) y el ludar o boyahs, el cual, pese a contar con muy pocas familias, presenta una gran movilidad nacional y regional. El grupo kalderash está compuesto por varios linajes (o *vitsi*) y entre los que destacan: holochoc, jhánés, churón, bimbay, mijháis y charapano. En este contexto, la *vitsa* pasa a ser la categoría identitaria que define el origen de un individuo o grupo Rrom, la cual está ligada casi siempre a una figura masculina y con un pasado del que no se suele precisar su procedencia pero de quien se considera que descienden todos los miembros que a ella pertenecen. Anteriormente, se señala: "Estas *vitsi* correspondían a los apellidos que llevábamos los gitanos, sin embargo por razones de resistencia étnica los fuimos cambiando para adoptar otros apellidos. Es por ello que la mayoría de los gitanos de Colombia hoy en día llevamos los siguientes apellidos castellanos: Gómez, Mendoza, Romero, Rivera, Flórez, Cristo, Méndez, [...] o en su defecto Yankovich, Miklos, Gomanovich [...] entre otros". En relación con la castellanización¹² de los apellidos hay que señalar que esta estrategia fue asumida cuando el grupo se encontraba todavía en España

y lo hizo siguiendo una avezada tradición que habían seguido judíos, árabes, flamencos, genoveses y franceses en su afán de invisibilizarse y evitar la persecución por parte de las autoridades del reino. En Andalucía se conoce que no pocos gitanos asumieron el apellido de familias cristianas, que les prodigaron protección frente a los abusos de que eran víctimas por parte de la Corona. En términos del *ius sanguinis*¹³, al ser la *vitsa* entre los Rrom de carácter patrilineal, se constituye ésta en el mecanismo que sirve al Rrom para determinar quién pertenece o no al grupo, lo cual es tan válido como criterio de auto-adscripción como de adscripción. Los procesos adscriptivos y auto-adscriptivos se podrían definir como aquellos dispositivos que le permiten a un individuo o un grupo poder identificarse y ser identificado en sus marcadores identitarios, al tiempo que le posibilitan a uno y otro categorizarse así mismo y categorizar a los otros, hecho que está mediado por un importante proceso en donde las dinámicas interactivas se imponen, lo que nos ubica ante la presencia de un grupo étnico, que no es otra cosa que una forma de organización social como acertadamente lo concibe Barth (1969: 15)¹⁴. De este modo, si la auto-adscripción y adscripción son los mecanismos que desde el punto de vista de la antropología cultural sirven para adentrarnos en la identidad de un individuo o un grupo, el *zakóno* es entonces lo que permite al pueblo Rrom de Colombia y de otras partes del mundo hablar de las señas étnicas y culturales que lo definen como grupo, pero al mismo tiempo es lo que le posibilita diferenciar al interior del colectivo a los subgrupos que lo constituyen. Y si esto resulta particularmente cierto frente al grupo y sus múltiples subgrupos, frente a las diferentes sociedades hegemónicas y a la que llaman indistintamente *gadye*, los Rrom no dudan en trazar fronteras étnicas y culturales —siempre porosas y en contacto—, lo que cohabita con el hecho de que definen selectivos y excluyentes espacios de encuentros y desencuentros entre Rrom y no Rrom. Así, según Gamboa *et al.* (sf, 16 y ss.)¹⁵, las principales características identitarias que definen al pueblo Rrom son las siguientes: “Se es Rrom por derecho de nacimiento [...] nunca un estilo de vida [...] Una larga y prolongada tradición nómada [...] Idea de un origen común, [...] Los Rrom hablan shib romaní, lengua perteneciente a la familia lingüística noríndica [...] Fuerte cohesión interna fundada en un alto etnocentrismo y en [la] construcción de claras fronteras frente a otros pueblos y grupos [...] Organización social basada en la coexistencia de grupos de parentesco o patrigrupos, patrilineales y patrilocales. [...] Vigencia de autoridades e instituciones tradicionales tales como los sere romenque o jefes de familia. [...] Existencia de un sistema jurídico propio,

llamado Kriss Romaní o Romaniya [...] y el respeto a un complejo sistema de valores y creencia (*romanipen*)". Y a ello agregamos: la celebración de matrimonios mayoritariamente por el rito tradicional Rrom y privilegiando que sea entre miembros del grupo, lo que no excluye que se presenten matrimonios mixtos, más común entre un Rrom y una *gadji* (mujer no gitana), y menos frecuente entre una *romni* y un *gadjó* (hombre no Rrom), esto último menos aceptado por consideraciones no susceptibles de ser abordada en este espacio. Finalmente, otras características culturales son: el seguir las reglas en relación con la práctica del *marime*¹⁶, una forma particular de vestir de las mujeres, la celebración de la *pomaná* o rito que se sigue frente a los difuntos, y el dedicarse a trabajos por cuenta propia, fundamentalmente a aquellos que tienen que ver con los metales y el pequeño comercio. Además de los linajes o *vitsis* que existen entre los Rrom de Colombia, en ellos también podemos encontrar varias *nátsiyi* o países de donde han procedido éstos. Así tenemos: Grekúrja (Grecia), Rrusuria (Rusia), Frantsúzuria (Francia), Ungrika y Serbijajá (Serbia), es decir, los sitios de donde pudieron partir sus antepasados. Es de anotar que la *nátsia* está sujeta a cambios, pues ella guarda relación con el patrón de movilidad-itinerancia del grupo, por lo cual no es de extrañar que con el correr del tiempo y como quiera que hay Rrom desde hace siglos en distintos países de América, es muy probable que en el contexto de las migraciones intrarregionales y continentales puedan surgir *nátsias* que reflejen nuevas identidades y pertenencias nacionales entre los Rrom. Desde este punto de vista no es descartable entonces que puedan surgir *nátsias* de Rrom colombianos en EE UU, Venezuela, etc.

3. MODERNIDAD Y CRISIS DEL PATRÓN INVISIBILIZACIÓN/ AUTOINVISIBILIZACIÓN

A pesar de su histórica presencia en Colombia y haber hecho significativos aportes a la construcción de la nacionalidad colombiana, los Rrom han vivido al margen de cualquier tipo de ciudadanía (económica, social, política, cultural), lo que los ha condenado de modo secular a vivir bajo importantes grados de exclusión y relativa marginalidad, elementos de los que se ha nutrido tanto su invisibilización como su autoinvisibilización. Durante muchos años, siglos incluso, los Rrom en Colombia fueron testigos mudos de los diversos procesos que se produjeron en la historia social y la cultura política del país. En muchos casos asumieron, no sin resignación, posturas muy cercanas a la de pasivos observadores

del diario acontecer nacional, lo que condujo a que en no pocos momentos el Estado y la sociedad mayoritaria les tildara de forasteros y les hicieran responsables de todo tipo de males y perversiones: desde el robo de niños, mulas y caballos en los poblados por donde pasaban, hasta considerarlos como mensajeros de toda suerte de superchería, amén de culpabilizarles de traer consigo todo tipo de enfermedades y desgracias. Frente a esto último, nunca dijeron nada, pues en algunos casos utilizaron estas formas de representarlos popularmente para alimentar cierto miedo entre sectores de la sociedad mayor. Hasta ahora estos marcados estereotipos han cohabitado con una imagen folclorizada, romántica y simplificadora de lo que es este singular pueblo y de lo que representa y ha representado, etnoculturalmente hablando, en el espectro histórico, geográfico y cultural del país.

En este contexto, sin duda alguna, la pretensión de las élites gobernantes de Colombia de construir un Estado nación de corte monocultural y teniendo como premisa una visión periférica y subalterna de la modernidad, muy pronto les condujo por los derroteros de imponer una ciudadanía abstracta, totalizante y excluyente, y también, por supuesto, un galvanizado y exaltado mestizaje como elemento supresor de toda alteridad étnica y cultural existente en el país, lo cual terminó por propiciar que dichas élites establecieran como propósito fundamental la homogenización étnica y cultural de la sociedad, proyecto que no lograron del todo, puesto que no pocos segmentos de los pueblos indígenas, afro-descendientes, raizales y Rrom seguirían conservando parte de sus diferencias étnicas y culturales. De esta manera, la pretendida cultura nacional pasaba de modo ineludible por asimilar al otro, lo que implicaba para estos grupos étnicos identificarse con los patrones de lo que Kimlycka (1996: 52) ha llamado la hispano-conformidad o mestizo-conformidad¹⁷, es decir, aquel proceso mediante el cual debían estos pueblos abandonar los elementos característicos de sus diferencias étnicas y culturales y asimilarse a las normas y cultura de la sociedad mestiza, patrón bajo el cual se pensó subsumir a todas las diferencias etnoculturales existentes en Colombia. La respuesta en particular que dio el pueblo Rrom a esta fallida pretensión fue un importante proceso de autoinvisibilización, lo que se tradujo en vivir en los resquicios y márgenes de la sociedad hegemónica. Desde esta posición de autoinvisibilización, el pueblo Rrom, por espacio de más de 200 años, ha sido testigo del modo violento en que el Estado ha actuado contra los pueblos indígenas, afro-descendientes y raizales, y ello quizás es una de las razones que le había llevado a mantenerse al margen de exigirle al Estado colombiano

cualquier tipo de reivindicación que lo sacara del reino de la exclusión y de la invisibilidad sociocultural y política en la que había vivido inmerso hasta bien entrada la década de los noventa del siglo XX.

Distintas razones explican este silencio entre los Rrom: el miedo a sentirse invadido por el Estado, el perder su posible autonomía como pueblo, el temor a las leyes de la sociedad nacional, la inexistencia de personas cualificadas para interactuar con la sociedad mayor en esferas distintas al mundo del comercio y la economía, la incapacidad para construir alianzas con otros sectores excluidos y subalternos, el recelo a que la sociedad hegemónica conociera más allá de lo tolerado sobre su cultura y sociedad, la incomprensión del tiempo burocrático y el funcionamiento del Estado, y quizás la aparente cómoda situación económica y social en la que vivían una gran parte de los patrigrupos Rrom hasta mediados de los años noventa del siglo anterior, pudieron ser algunas de las razones que les privaron de haberse constituido como actores sociales antes de 1998, momento en el que surge el Proceso Organizativo del Pueblo Rrom de Colombia (PRORROM). Desde entonces PRORROM empuja la visibilización de esta etnia en el país y desde aquí está incidiendo en el reconocimiento de sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales, hecho inédito por parte de este singular pueblo en América.

Así, lo que hoy es PRORROM surge en el momento en el que la economía colombiana colapsa y el clima de violencia se hace generalizado. En ese contexto la situación golpeaba (y golpea) de singular modo a los Rrom, pues a muchos de los que trabajaban como pequeños comerciantes y lo hacían desplazándose a cientos de kilómetros del lugar de residencia y en una itinerancia que podría durar varios meses, empezaron a ver como el ir y venir de un lugar a otro se les hacía imposible, a tal punto que los actores armados no dejaban de presionarles y de exigirle el pago de cuotas económicas como aconteció con los grupos paramilitares en la ciudad de Cúcuta. Sumado a ello hay que agregar que, ante la dificultad económica de los municipios y por la presión del gremio de comerciantes formalizado, el imponer gravamen a todo tipo de venta informal y a quien la ejerciera terminaría por convertirse para los Rrom en un mecanismo de persecución y expulsión de plazas y mercados, lo que implicó sentirse constreñidos en el ejercicio de su principal actividad: el comercio informal o popular. Es de anotar que es de este tipo de actividad de donde los Rrom obtenían y obtienen los recursos con los cuales enfrentar los menesteres en materia de salud y educación, y de igual modo lo que tiene que ver con su mundo simbólico, léase los matrimonios y las fiestas, actividades que resultan de por sí costosas y más en una economía precarizada y que les precariza.

De este modo, ver que muchos ya no podían cumplir con el acceso a la salud por la vía del médico privado, la imposibilidad de casar a un hijo por el alto pago de la dote, el temor a que los jóvenes fueran a ser reclutados por el ejército, la guerrilla o los paramilitares, y la dificultad de poder enviar a las niñas y niños a la escuela a que aprendieran los rudimentos de la lecto-escritura, o mandar de modo excepcional algún joven a la universidad, fueron motivos para que un pequeño grupo de hombres y mujeres Rrom tomaran conciencia de la necesidad de plantearse la construcción de una organización que hiciera posible superar la autoinvisibilidad y la invisibilización que los había caracterizado como sociedad y como etnia.

En concomitancia con esto, algunos *sere romengue*¹⁸, varios jóvenes y mujeres del colectivo Rrom, y también un pequeño grupo de personas no gitanas que habíamos trabajado durante algún tiempo con pueblos indígenas y afro-descendientes, y entre quienes nos contamos dos¹⁹ de las personas que suscribimos este capítulo, habíamos entendido que el sistema político en Colombia a partir de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) y posterior Constitución de 1991, había creado una serie de oportunidades políticas²⁰ que se habían traducido en garantizar en algunos de los artículos de la Constitución importantes derechos étnicos y culturales a sectores significativos de las mal llamadas minorías étnicas existentes en el país. Con este reconocimiento estaba claro que el Estado en Colombia por primera vez se concibió como un espacio societal de carácter multicultural, lo que implicó reconocer la diversidad cultural existente en su interior; al tiempo que definió un *locus* de enunciación en donde el multiculturalismo se convirtió en un dispositivo sociopolítico y cultural y desde el cual el Estado pretendió y pretende dar respuestas normativas frente a esa diversidad cultural imperante, por cierto de la cual como poder público y al menos en lo formal se declara y erige como su defensor.

La crisis generalizada del sistema político colombiano propició que importantes expresiones del movimiento estudiantil lideraran lo que se conoció como el Movimiento de la Séptima Papeleta, lo cual no fue otra cosa que un plebiscito no autorizado y en donde se le preguntaba al constituyente primario si estaba o no de acuerdo con la convocatoria de una ANC. Convertida la Asamblea en una singular tribuna de opinión y en un significativo campo de fuerzas, los delegatarios indígenas, armados de alegatos morales y de una política de la memoria, pusieron de manifiesto ante el resto de delegatarios que la realidad de dominio, explotación, violencia, exclusión, racismo y eliminación de la diferencia de la que habían sido víctimas pueblos indígenas y afro-descendientes desde el periodo de la colonización ameritaba un cambio de rumbo.

Hasta aquí vale la pena resaltar que fueron los delegatarios indígenas, sobre todo Francisco Rojas Birry, quienes llevaron la voz de las organizaciones afro-descendientes y raizales en el seno de la ANC, y los que de modo insistente apuntaron para que la política de reconocimiento étnico y cultural que debía definir el Estado tenía que hacerse extensiva a los afro-descendientes y raizales existentes en Colombia, pues ellos también habían sido víctimas de los agravios en el pasado, en especial en el periodo de la esclavitud. En el presente, nuevas formas de injusticias viven los afro-descendientes, las cuales se expresan de varios modos: paramilitarización de sus territorios, expropiación de su hábitat, abandono oficial y bajos niveles de desarrollo humano. Y por esta misma línea, nada distinto acontece con la población indígena. Mientras sesionaba la ANC un importante movimiento nacional e intercontinental se había ido constituyendo de cara a lo que sería la Conmemoración del Quinto Centenario, momento que sirvió también como alegato a los delegatarios indígenas para demandar la existencia de un Estado democrático, participativo y respetuoso de la ciudadanía diferenciada, lo que nos dice que: "La diversidad étnica y cultural no había asomado a lo público reivindicando [exclusivamente] derechos o deberes, sino pugando por la participación real en los procesos de identificación y de sentido de las experiencias políticas locales, particulares y diferenciadas" (Zambrano, 2006: 114)²¹.

La discusión sobre la diferencia y el déficit de ciudadanía en la que vivían los grupos étnicos llevó al Estado a reconocer constitucionalmente a Colombia como una sociedad multiétnica y pluricultural, consagrando los siguientes derechos²²: "Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada [...] democrática, participativa y pluralista [...]" (artículo 1). "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana" (artículo 7). "Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación" (artículo 8). Y "el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios [...]" (artículo 10).

De igual modo, la Constitución de 1991 definió en relación con la población afro-descendiente y raizal incluir el artículo 55 transitorio, que terminó convertido en la Ley n^o 70 de 1993 y, por tanto, en el instrumento por el que el Estado colombiano garantiza a negros y raizales importantes derechos étnicos y culturales. Asimismo, los indígenas, aprovechando la coyuntura del Quinto Centenario, hicieron posible que el Gobierno de

César Gaviria Trujillo (1991) ratificara el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual versa sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este convenio se ha convertido en un instrumento de primer orden en el impulso del reconocimiento de derechos económicos, sociales y culturales de dichos grupos. Para el pueblo Rrom, pasados varios años, éste sería el arma jurídica utilizada por PRORROM ante el Gobierno nacional a la hora de demandar su reconocimiento como grupo étnico, quien interpretó que el mencionado convenio era extensivo y aplicable al pueblo Rrom por reunir las características de un grupo tribal. El convenio fue incorporado al régimen jurídico interno mediante la Ley n^o 21 de 1991.

4. SALIENDO DE LAS SOMBRAS, BLANDIENDO EL DISCURSO Y LA ACCIÓN

Y fue justamente esta definición de Colombia como un Estado multicultural, sin duda, lo que le permitió al pueblo Rrom, amparado en una especie de liquenismo²³ social y jurídico, entrar a demandar del Estado una política de reconocimiento de derechos étnicos y culturales en condiciones de simetría, es decir, bajo las mismas condiciones en que el Estado lo reconoció a pueblos indígenas, afro-descendientes y raizales. Está claro que el multiculturalismo y la política multicultural que consagró el Estado fue interpretado por la población Rrom como una auténtica oportunidad política para interpelar al Estado y, por tanto, para empezar su particular travesía en el logro y conquista de sus derechos etnoculturales y políticos, muy a pesar de que el texto constitucional no contemplara derechos explícito para dicha etnia, hecho que es una consecuencia de su ausencia en los grandes debates que se dieron en la ANC sobre el tema de la etnicidad, la identidad cultural y los derechos de los grupos étnicos. Quizás algunas de las razones que explican esta ausencia de los Rrom en esos trascendentales debates se deba a los siguientes factores: al hecho de que concibieran los asuntos de la política al margen de sus preocupaciones y sus urgencias, al tiempo como algo sin ningún valor y como peligroso y perjudicial al grupo. Asimismo, el aparecer en ese tiempo y espacio les imponía ubicarse en el centro del debate político, lo que implicaba romper con la estrategia de auto-invisibilización que habían estado cuidadosamente conservando y que hasta ese momento aún les era funcional. Finalmente, los Rrom, por entonces, no tenían la disposición de participar y tampoco contaban con las personas preparadas

dentro del grupo para enfrentar una empresa de esta magnitud, agravada la situación como quiera que no contaban con una red de amigos del colectivo que pudiera actuar como apoyo durante este crucial momento. Todo anterior derivó en que los Rrom fueron los grandes ausentes dentro de las deliberaciones que produjeron el marco constitucional de derechos étnicos y culturales para los grupos étnicamente diferenciados de Colombia. Así, quien mejor expresa esa falta de interés por ese hecho es un miembro²⁴ de este pueblo que vive en la *kumpania*²⁵ de Bogotá, y que al respecto nos dice: "Aquel momento [ANC] no dijo nada para nosotros ya que siempre habíamos entendido que la política no era cosa nuestra, eso no hacía parte de nuestra Romaniya. Además, nosotros siempre hemos vivido al margen de la política, no nos gusta, los Rrom no nos metíamos en cuestiones de los *gadye*"²⁶.

Para la época, los Rrom no sólo eran la minoría entre las minorías de Colombia, cosa que lo siguen siendo, sino la etnia más invisibilizada de todas cuanto existían y existen en el país. Así, sobre dicho pueblo una especie de halo misterioso y exotismo se paseaba y, pese a que había vivido hasta ese momento en Colombia durante más de dos siglos, quien pudiera creerlo, era poco lo que la sociedad mayor sabía de él, salvo los consabidos estereotipos y prejuicios: se roban los niños, son brujos y viven libres. De esta manera, sólo seis años habían transcurrido desde la promulgación de la Constitución de Colombia y de la ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del Estado colombiano cuando dos de las personas que suscribimos este capítulo nos dimos a la tarea de acercarnos a algunas familias Rrom que habitaban en la ciudad de Bucaramanga (Santander), lugar a donde llegamos en octubre de 1997, como quiera que uno²⁷ de nosotros había conocido a un miembro de la comunidad Rrom en la ciudad de Valledupar (Cesar), quien, al escuchar el interés que teníamos por conocer a los Rrom de Colombia, accedió a relacionarnos con algunos *sere romengue* que vivían en Bucaramanga. Pasado algún tiempo de este primer contacto decidimos realizar varias visitas más a esa ciudad y especialmente a Girón, un pequeño municipio caracterizado por una tradicional presencia Rrom. Una vez aquí, decidimos visitar a no pocas familias y manifestarles que nos interesaba conocer algunos aspectos de su organización social, al menos desde cuándo estaban en Colombia, cómo habían llegado y cómo habían podido construir sus formas de vida en lo económico y lo social en medio de una importante in-visibilización. Así, gracias al interés de algunas de estas familias empezamos a conocer aspectos importantes de su cultura, en particular detalles asociados a la lengua, cómo era el ciclo de vida, qué

concepciones tenían frente a la vida, la muerte, el matrimonio, las formas del derecho consuetudinario, las estructuras claniles, la forma de ocupación del espacio y los aspectos relacionados con la movilidad geográfica y la itinerancia, lo que nos serviría como insumo para propiciar un conocimiento positivo de dicha cultura y socializar el mismo en distintos espacios de la sociedad colombiana.

Después de un importante proceso de cercanía y construcción de confianza, tarea no siempre fácil, algunas familias se decidieron a considerar la posibilidad de crear un espacio asociativo, el cual le permitiera a los Rrom tener acceso a la televisión, a las escuelas, al sistema sanitario, al no pago del servicio militar obligatorio y a poder ejercer su vida de comerciantes sin la consabida persecución de tipo policial. Igualmente, se consideró como válido el que debía habilitarse un espacio para que ellos pudieran participar en condiciones de simetría del debate político interno y que sus mayores pudieran aplicar la justicia propia a través de la *Kriss*²⁸ *Romani*, y preservar y promocionar su lengua, su historia, en fin, su *ethos* cultural.

El primer paso fue emprender un proceso de investigación-participativa y en donde se trataba de ir reconstruyendo las trayectorias que habían seguido los Rrom e inventariar desde cuándo se encontraban en Colombia y cómo se había producido su poblamiento. A través de un trabajo de historia oral empezamos a datar su presencia, todo lo cual fue de vital importancia para documentar ante el Estado que aunque la estancia del pueblo Rrom no tuviera una historia de continuidad como la de los pueblos indígenas, eso no era motivo para que el Estado lo siguiera considerando advenedizo o extranjero y menos cuando los Rrom ya sumaban varios siglos en el país. Hecho este inventario, el paso siguiente fue emprender el trabajo de relacionar a los incipientes líderes del movimiento Rrom con la dirigencia del movimiento indígena nacional y también con el movimiento afrodescendiente, al tiempo que empezamos a ampliar el círculo de amigos internacionales²⁹ del proceso reivindicativo del pueblo Rrom, hecho que nos llevó a tener contacto con organizaciones Rrom de distintas partes de Europa, de España en particular, lo que nos posibilitó empezar a divulgar a través de artículos y documentales qué era el PRORRROM, quiénes lo conformaban y cuáles eran sus reivindicaciones. Esta relación nos permitió tener acceso a información sobre ellos que no circulaba en Colombia, y además tener contacto con intelectuales de la talla de Teresa San Román y Marcel Courthiade, incondicionales de la causa de este pueblo.

4.1. DINÁMICAS EN EL FRENTE INTERNO Y PASOS HACIA EL RECONOCIMIENTO

En el escenario nacional, el proceso se acercó al ex constituyente indígena Francisco Rojas Birry, a la Defensoría Delegada para Indígenas y Minorías Étnicas de la Defensoría del Pueblo y también a la Procuraduría Delegada para Asuntos Étnicos de la Procuraduría General de la Nación, a quienes apelamos para que las iniciativas que empezáramos a presentar al Gobierno contaran con un mínimo de respaldo institucional. Acometidas estas acciones, el rumbo a seguir fue dirigir una serie de *derechos de petición* a los distintos ministerios y en donde inquiríamos por las políticas que esos despachos tenían previstas implementar en relación con el pueblo Rrom. La respuesta de algunos de esos ministerios fue que el pueblo Rrom no gozaba de ningún reconocimiento, lo que a las claras interpretamos que estaban impedidos para promocionar cualquier política. El trabajo empero siguió y quienes impulsábamos el movimiento reivindicativo estábamos exhortando de manera permanente a las autoridades sobre el hecho de que el Convenio 169 de la OIT y el artículo 7 de la Constitución brindaban posibilidades para formular una política pública de reconocimiento para el pueblo Rrom. Producto del trabajo desplegado, conveniente es resaltar, el Ministerio del Interior a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas emitió el oficio n° 0864, del 20 de febrero de 1998, el primero en más de un siglo, y en donde estipula que: “[...] el pueblo Rrom de Colombia habita en el país [...] desde antes del establecimiento de la República y [...] es un grupo étnico que ha realizado aportes importantes al proceso de conformación de la nacionalidad colombiana. Que se hace necesario encontrar los mecanismo jurídicos y normativos que vayan en la dirección de garantizar una simetría entre los derechos constitucionales y legales que tienen [...] los pueblos indígenas, comunidades afro-colombianas y comunidad raizal, y los que deben hacerse extensivo hacia el pueblo Rrom de Colombia y, por último, que las disposiciones contenidas en el Convenio 169 de 1989 de la OIT [...] son extensivas y se aplican al pueblo Rrom”.

Poco tiempo había transcurrido desde la emisión del anterior oficio cuando, por razones de reconfiguración institucional, se consideró oportuno que el tema Rrom fuera tratado desde la Dirección General de Comunidades Negras y Otras Colectividades Étnicas. Operado este cambio administrativo, esta dirección decidió no sólo ratificar el concepto antes señalado, sino que procedió a realizar unas ampliaciones de rigor, lo cual se concretó en el oficio DGNC 2025, del 17 de diciembre de 1998.

El concepto ampliado sería la base desde la cual partirían un conjunto de instituciones del Estado a la hora de impulsar cualquier actividad en relación con la visibilización de los Rrom.

Con la calma que da el tiempo y la distancia, hoy pensamos que uno de los momentos claves en el proceso de visibilización del pueblo Rrom en Colombia lo constituyó la realización del primer seminario taller que este grupo organizó en la *kumpania* de Girón, evento que se realizó a principio de agosto de 1998 y cuyo lema fue: "Pasado, presente y futuro del pueblo Rrom (gitano) de Colombia". Este acto tuvo una enorme trascendencia no sólo por ser parte de la causa fundacional de PRORROM, sino porque constituyó el momento de la irrupción del pueblo Rrom en la escena política nacional y, sobre todo, haciendo de su identidad étnica y cultural un arma de movilización política y de reivindicación de derechos, algo nunca visto en el país ni en el continente.

Además, este evento fue crucial pues significó un primer encuentro y diálogo entre las instituciones del Gobierno y del Estado con una gran parte de los Rrom de Colombia. Así y de este modo surgió PRORROM en la *kumpania* de Girón, proceso al cual se sumarían miembros de las *kumpe-niyi*³⁰ de Cúcuta, Bogotá y de otras partes del país. Configurado PRORROM como embrión organizativo, muy pronto se procedió a que la Dirección General de Comunidades Negras y Otras Colectividades Étnicas (hoy en día llamada Dirección General de Etnias) reconociera a dicha organización, y con ella a sus portavoces, instancias y estructuras organizativas como sus interlocutores válidos, hecho que se logró con la expedición de la Resolución n° 022³¹, del 2 de septiembre de 1999. Esta resolución sería fundamental pues haría extensivo el Convenio 169 de la OIT al pueblo Rrom de Colombia, y reafirmaba que el Estado se concebía como garante de la diversidad étnica y cultural del país.

A partir de PRORROM, se han desarrollado un conjunto de acciones en la perspectiva de visibilizar y de propiciar que el Estado en Colombia reconozca derechos económicos, sociales, políticos y culturales, política que también se impulsa a nivel internacional, sólo que esta última parte no será abordada por razones de espacio.

4.2. INVENTARIO DOMÉSTICO: DE OBJETOS FOLCLÓRICOS A SUJETOS HISTÓRICOS

Así, una de las primeras iniciativas llevadas a cabo por PRORROM fue incidir ante el Departamento Nacional de Planeación (DNP) con el objeto de que las necesidades en materia de salud y educación del pueblo

Rrom fueran tenidas en cuenta en la definición del Plan Nacional de Desarrollo denominado "Cambio para Construir la Paz"³². De hecho, el plan fue aprobado a través de la Ley n° 508, del 29 de julio de 1999, y por primera vez en la historia del país una ley de la república reconocía derechos al pueblo Rrom de modo formal. Esta primera presencia o visibilización en una ley se reeditaría como quiera que los Rrom aparecerían en el siguiente Plan de Desarrollo, el cual se concretó en la Ley n° 812, del 26 de junio de 2003, y que llevó por título: "Hacia un Estado comunitario" (2003-2006)³³. Finalmente, la Ley n° 1151, del 24 de julio de 2007, aprobó el actual Plan Nacional de Desarrollo (2006-2010), el cual terminaría por ratificar este reconocimiento, que dicho sea de paso ha sido más formal que real.

Pese a esta visibilización y este reconocimiento contemplado en estas normas, lo cierto es que aún no se traducen en el disfrute de derechos para el pueblo Rrom, salvo el reconocimiento del acceso a la salud de sólo una parte de sus miembros, hecho cuestionable como quiera que la población Rrom en Colombia es una pequeña minoría que no supera las 5.000³⁴ personas. Sobre el reconocimiento de este derecho cabría decir que si el Estado hoy lo reconoce a una parte de la población no es precisamente por un acto generoso ni por una dádiva oficial, pues de sobra es conocido que PRORROM tuvo que impetrar una acción de tutela para que miembros del grupo fueran vinculados vía Régimen Subsidiado al Sistema General de la Seguridad Social en Salud (SGSSS), hecho que se concretó con la expedición de los Acuerdos 0273 (agosto) y 275 (octubre) del año 2004 por parte del Consejo Nacional de Seguridad Social en Salud, ente adscrito al Ministerio de la Protección Social.

Concomitante con estos pasos, PRORROM consideró de vital importancia desplegar acciones que le permitieran tener acceso a los medios de comunicación, sobre todo tratando de contrarrestar el modo prejuicioso y estigmatizador de cómo era presentado el pueblo Rrom a través de los medios. En principio, la intención no sólo se redujo a esto, sino que se perseguía también un claro propósito y era que el conjunto de los medios pudieran abrir espacios para divulgar la historia y los aportes que los Rrom han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana, lo que llevaba implícito una política de des-folclorización y de construcción de una agenda en donde el reconocimiento de sus derechos fuera lo primordial. Actuando bajo esta premisa y con la debida celeridad, PRORROM no dudó en hacer suyo el participar en aquellos espacios institucionales habilitados para la promoción de la diversidad étnica y cultural del país, lo que se tradujo inicialmente en hacer parte de las mesas de trabajo creadas por el Instituto Nacional de Radio y Televisión (INRAVISIÓN),

y después en una especie de consorcio televisivo llamado EntrEtnias de Colombia, lo que derivaría en una unión temporal llamada Interétnica Televisión. Este interesante espacio, hay que decir, sirvió particularmente a PRORROM para dar a conocer una imagen distinta a los larvados estereotipos y estigmas con los que era referenciado de modo habitual el pueblo Rrom a través de los medios, lo que se concretó a través de la realización de varios programas de televisión sobre diversos aspectos de la cultura Rrom, la gran mayoría de los cuales fueron difundidos por la televisión pública con gran audiencia.

En el frente interno, la visibilización promovida por PRORROM también se orientó a colonizar espacios de tipo académico, en especial las universidades, en donde era claro que había un gran desconocimiento acerca de la existencia del pueblo Rrom. De este desconocimiento no se escapaban los programas de Historia y Antropología, hecho lamentable, pues para 1997-1998 sólo existía en las universidades colombianas un único trabajo de tesis³⁵ acerca de los Rrom, lo que contrastaba con un mundo académico e investigativo volcado en extremo en estudiar temas propios del mundo indígena, símbolo por excelencia hasta hace un tiempo de la diferencia étnica y cultural en el país. En este contexto, y rompiendo este secular divorcio entre la universidad y los Rrom, éstos deciden aparecer con su propia voz en el marco del VIII Congreso de Antropología³⁶ que se realizó en 1998 en la Universidad Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Y lo hicieron, sin duda, impugnando el desconocimiento del que habían sido objeto por parte del mundo académico y, sobre todo, haciendo un llamado para que la academia se interesara sobre su particular cultura, historia y aportes realizados a la construcción de la nacionalidad colombiana. A esta primera irrupción le seguiría la periódica aparición de los impulsores de PRORROM en seminarios y congresos nacionales e internacionales en distintas disciplinas de las ciencias sociales, lo que se ha traducido en la realización de varias tesis³⁷ y en la publicación de diferentes artículos. De hecho, este trabajo se inscribe en una estrecha, paciente y singular relación definida y construida entre PRORROM y el grupo de Desarrollo y Conocimiento del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid.

Otro de los propósitos de este proceso de visibilización fue irrumpir en el escenario de la política doméstica, y siempre con la lógica y natural intención de que una alianza etnopolítica y social permitiera un rápido reconocimiento de derechos para el pueblo Rrom, lo que condujo a PRORROM a creer oportuno establecer relaciones con el ex delegado indígena Francisco Rojas Birry, quien para 1998 aspiraba a convertirse

en senador de la república por la Alianza Social Indígena (ASI). Producto de esta cercanía y con el propósito de impulsar una candidatura pluriétnica y multicultural, la ASI decidió incluir como cuarto renglón dentro de la lista que lideraba Rojas Birry a Venecer Gómez Fuentes, uno de los fundadores de PRORROM y por entonces estudiante de Derecho de la Universidad Industrial de Santander (UIS). De este modo, y quién pudiera imaginarlo, un pueblo anónimo pasaba a estar en el centro del debate político interno y sobre todo tratando estratégicamente que sus demandas fueran atendidas. La contienda electoral arrojó como resultado la elección de Rojas Birry como senador de la república, hecho en el cual PRORROM y los Rrom participaron muy a pesar de sus limitaciones e incomprendimientos de cómo funcionaba el sistema político electoral en el país. El senador Rojas obtuvo su curul en el Congreso y en éste estuvo desde 1998 al año 2002. Su paso por el Congreso para PRORROM fue de ingrata recordación, ya que su inmejorable posición de nada sirvió a la hora de visibilizar o posicionar los intereses de los Rrom, todo lo cual terminó en un insospechado fiasco. Y esto no sólo lo afirmamos por la falta de iniciativas de ley presentadas y aprobadas en el Congreso, cosa no siempre fácil, sino por el incumplimiento a los más elementales acuerdos definidos con esta figura del movimiento indígena nacional. Pese a este quiebre, PRORROM no cejó en su empeño de establecer nuevas alianzas políticas de carácter interétnicas e interculturales, lo que lo llevó a ofrecer su apoyo incondicional al prestante indígena inga y ex presidente de la OPIAC, Segundo Antonio Jacanamejoy Tisoy, en su aspiración de llegar al Senado de la república para el periodo 2002-2006. Desgraciadamente el candidato apoyado por PRORROM no obtuvo la curul, pero la participación en el proceso electoral sirvió a la dirigencia Rrom para ir ganando experiencia en los asuntos de la política interna. Paralelo a esta participación y desde entonces, el pueblo Rrom se ha dado a la tarea de agitar la bandera acerca de la necesidad de que exista una Circunscripción Especial Electoral Rrom, la cual garantice su presencia en el Congreso de la república como parte del cumplimiento del principio de igualdad en materia de representación política que tienen los grupos étnicos en el seno del poder legislativo, en donde sigue sin estar y sin entenderlo el pueblo Rrom.

El proceso interactivo de construcción de alianzas estratégicas impulsado por PRORROM en la perspectiva de romper con su secular silencio e invisibilización no se ha expresado sólo en la dimensión del rito electoral, bien es precisarlo, sino que otros eficaces repertorios ha conjugado y con grandes aciertos a la hora de hacerse conocer y de hacer reconocer los derechos del pueblo Rrom. Entre los repertorios impulsados

por PRORROM tenemos, entre otros: suscribir pronunciamientos en favor de la paz en Colombia, apoyar diversas iniciativas de indígenas y afro-descendientes, y participar en el conjunto de dinámicas y acciones que condujeron a la creación del Frente Social y Político (FSP), hecho que ocurrió en agosto de 2001. Esta organización vale la pena señalar, fue una confluencia de partidos democráticos y movimientos sociales de distintos signos y magma político que buscaban y buscan construir una alternativa democrática al régimen de exclusión social, económica, política y territorial que se vive en el país. Así, PRORROM, junto a indígenas, negros, raizales y otros sectores subalternos, se dieron a la tarea de construir una agenda de naturaleza étnica y social para dicho movimiento, la cual terminó por convertirse en la bandera social de dicha organización, y dicho sea de paso, servir a Luis Eduardo Garzón para que de la mano del Polo Democrático Independiente (PDI) y de Alternativa Democrática (AD), quién pudiera pensarlo, la izquierda colombiana conquistara por primera vez la Alcaldía de Bogotá en 2004. Este hecho, cabe subrayar, fue muy importante por cuanto el pueblo Rrom terminó beneficiado no sólo con la ejecución de notables proyectos educativos, sociales y culturales, sino también en lo que hace referencia a la participación en la vida institucional del distrito capital. Producto de estas acciones, en diciembre de 2005 el PDI y AD deciden sellar la unidad y se constituyen en el Polo Democrático Alternativo (PDA). Ya en la dinámica que describe esta nueva organización, en diciembre de 2006 PRORROM participa en el I Congreso de Unidad del (PDA) y en éste tiene un importante protagonismo, lo que sería a la postre muy significativo por cuanto esto permitiría que, dentro del Comité Ejecutivo Nacional de la Dirección Nacional de dicho Partido, un miembro de PRORROM quedaría dentro de tal estructura, hecho que se refrendó en febrero del 2009 en el II Congreso del PDA.

Finalmente hay que decir que, en la última elección en que se escogió al actual Congreso de la República (2006-2010), PRORROM decidió lanzar la candidatura de Ana Dalila Gómez Baos³⁸ como aspirante al Senado por la lista del PDA, intento que, aunque no tuvo éxito, resultó muy educativo y trascendental tanto por su posición como mujer Rrom, como por ser impulsora de un proyecto que representa a la *minoría entre las minorías étnicas* del país. De este modo habría que decir que, si bien la permanencia de PRORROM en el PDA ha sido una apuesta por construir un partido democrático y respetuoso de la diferencia, ésta no siempre ha sido asumida y valorada en su máxima dimensión, pues son pocas las iniciativas que la bancada parlamentaria del PDA ha impulsado en el

Congreso a favor de la población Rrom, con lo cual la lucha por el reconocimiento de derechos también se ha tenido que ventilar en el interior de esta agrupación política, en donde aún cuesta imponer una política de la diferencia más allá de la mecánica de repartición y representación de cuotas por sectores sociales dentro de la estructura del partido. Así, y en este escenario, el reto para el PDA es tomarse en serio a PRORROM y a los Rrom, y para PRORROM su reto es de asumirse siempre en una abierta etno-politicidad que deje patente que los Rrom no son parte del folclor político y mucho menos pieza arqueológica del gran museo de la política partidista interna y externa. En el frente interno, y como colofón de este proceso de reconocimiento y visibilización, PRORROM ha hecho posible que los Rrom aparezcan por primera vez en la historia de un censo, hecho que se produjo en 2005 no sin vencer antes algunas objeciones y temores. Ya con el censo y con los Rrom en él, difícilmente el Estado puede seguir aduciendo una falta de definición de políticas públicas por una inexistente información acerca de esta etnia. Desde PRORROM se espera que todo esto sirva para que se pase del reconocimiento formal al reconocimiento real de derechos en las más disímiles dimensiones de la vida de este pueblo en Colombia.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Hoy PRORROM lleva a cabo un inédito proceso que busca que el Estado en Colombia reconozca un Estatuto de Autonomía Cultural para el Pueblo Rrom. Hasta el momento el proceso se encuentra en una fase avanzada y se espera que este instrumento, una vez sea aprobado, sirva como herramienta para reconocer un conjunto de derechos secularmente negados a los Rrom. Así, se hace urgente hablar en dicho estatuto del cubrimiento en materia de salud para la totalidad de este pueblo, habilitar espacios para un proceso de etno-educación y educación intercultural que recree los valores y la historia del pueblo Rrom; facilitar el acceso de los jóvenes a una formación técnica y profesional; brindar oportunidades de crédito barato y oportuno a los miembros del grupo étnico; posibilitar un permanente acceso a los medios de comunicación públicos; exonerar del pago militar a la población Rrom; apoyar las manifestaciones artísticas y culturales de éstos; promocionar el conocimiento de la *shib romani* (lengua)³⁹; reconocer la *Kriss Romani* como instancia del derecho propio y a sus autoridades; habilitar una circunscripción especial electoral para los Rrom y destinar los recursos necesarios y suficientes con

los cuales darle cumplimiento a las actividades concebidas por los sucesivos gobiernos en los respectivos planes nacionales de desarrollo, especialmente en el apartado que se refiere al pueblo Rrom.

Hasta ahora el balance, sin ser bueno del todo, es cuando menos positivo, pues hoy los Rrom y sus preocupaciones habitan múltiples espacios de la vida institucional, académica, política y social en el país. En este sentido podríamos decir que la principal novedad en materia de visibilización en relación con los Rrom colombianos es el reconocimiento de su existencia como un grupo étnico, lo que debe traducirse en un reconocimiento explícito de sus derechos colectivos, lo que en cualquier caso implica reconocer su diferencia etno-cultural. Así y de este modo, las luchas de PRORROM por el derecho a la salud, la educación intercultural, el acceso a los medios de comunicación, el crédito barato, una política adecuada de medios, etc., no son más que singulares pretextos, pues su verdadero objetivo desde que se constituyó como espacio deliberativo y productor de subjetividades ha sido, y es, la lucha por la afirmación de la diferencia y en donde, por cierto, radica la mayor de las identidades impulsada por esta importante organización. Pero, aclaremos, no es una diferencia primordialista y epistemicida de otras formas de pensar y actuar. Así, en PRORROM no hay nada que le haga oda al aldeanismo ni a eso que García Márquez llama con mucha enjundia soledad; de hecho, esta organización es lo que es gracias a una enorme apertura y a un importante pluralismo, urgente necesidad en una Colombia que se desgaja producto de todo tipo de intolerancia y violencia.

La lucha política por el reconocimiento y la visibilización de los Rrom por parte del Estado y el Gobierno de Colombia, bien es afirmarlo, se ha convertido para PRORROM y para el conjunto de este pueblo en un auténtico y singular desafío, ya que esto ha implicado romper con el relativo mimetismo cultural y el etnocentrismo político que caracterizan y habían caracterizado al grupo, preso de una suerte de endogamia organizativa que había hecho de la auto-invisibilidad una efectiva y eficiente estrategia de resistencia étnica y cultural. Estrategia, huelga decir, que poco atractiva y funcional resulta ser hoy de cara a propiciar un secular y necesario proceso de visibilización y de afirmación de derechos que venza la exclusión y la relativa marginalidad en la que viven no pocos miembros del grupo. Este hecho ha sido comprendido de modo cabal por PRORROM, razón por la cual esta organización ha privilegiado la construcción de importantes alianzas con otros grupos étnicos, políticos y sociales, las cuales han sido un factor de primer orden cuando de conquistar derechos y visibilizar situaciones se trata. En juego está una

ciudadanía amplia, compleja y garantista de derechos y deberes tanto para los Rrom como para el conjunto de los grupos subalternos y subalternizados que viven en Colombia, lo que debe posibilitar transformar las relaciones sociales asimétricamente estructurales existentes en el país⁴⁰. Está claro que si PRORROM no hubiera seguido el camino de acercarse a otros sectores y grupos sociales como lo ha hecho, seguro que su visibilización y reconocimiento de derechos hubiera sido más difícil y tortuoso. En este marco descrito propio y apropiado resulta decir que los Rrom en Colombia buscan constituirse en una minoría politizada y de ello y de las relaciones que establezcan con otros sectores sociales depende que sean un fenómeno político sustentable en el tiempo y el espacio, lo que se constituye cuando menos en un gran reto en el presente y el futuro, y más en un escenario de necesidades nuevas y creciente y que demandan su cumplimiento por parte del Estado con grados importantes de celeridad dada la exclusión del colectivo Rrom. A manera de epílogo, los Rrom en Colombia son una importante realidad socio-cultural y política y claro es que de la mano de PRORROM propenden por ser visibilizados y reconocidos tanto a nivel institucional como social, hecho en el que están desde hace más una década y los pequeños logros obtenidos nos advierten que la tarea continúa y no es ni será fácil. Y no lo será, pues en la lucha por sus derechos no hay tregua ni claudicaciones, ya que está en juego el futuro de este grupo étnico como pueblo y cultura diferenciada, y también la construcción de una convivencia pluralista y garantista en los más insospechados espacios societales. Los Rrom en Colombia están en movimiento, siempre lo han estado, aunque como nos dice Kolya Gómez, insigne hombre de este pueblo, hoy hay más razones que antes para moverse y para reivindicar la gitanidad a todo nivel: en lo político, social, cultural, en fin, en todo aquello que les dignifique como pueblo y cultura.

NOTAS

1. Rrom es el modo como se auto-identifican los gitanos de la mayor parte del mundo y significa en romanés o lengua gitana, marido, hombre. El femenino es romni.
2. María Helena Sánchez, al analizar a los gitanos en España, señala que las fuentes por las que se conocen a los Rrom han sido elaboradas por la sociedad de origen, argumento aplicable al caso colombiano y de América en general. Véase "La marginación gitana": www://uned.es/facpersonal/pdf/evolucion.pdf. Consultado el 27 de noviembre de 2009.
3. Véase Yoors, Jan (2009): *Los gitanos*, Bellaterra, Barcelona.

4. Véase Nedich, Jorge Emilio (2006): "Nomadismo y oralidad", en *Cuadernos del IPL*, Instituto de Pensamiento Latinoamericano, año I, nº 1, diciembre, Buenos Aires.
5. Según Bernal Mesa, no se trataba de deslegitimar la tesis indígena-katío en el origen de la población antioqueña, también se buscaba negar la tesis de origen judío. Bernal Mesa resta credibilidad al hecho de que el documento que le atribuyen al oidor Del Campo y Rivas fuera escrito por éste; según su criterio el documento aparece en 1882 con el objetivo de "crear confusión entre los que negaban la presencia israelita en Antioquia" (ibidem: 109).
6. La figura del criado fue otro mecanismo de cómo muchos peninsulares —judíos, gitanos y demás— se las ingeniaron para pasar a las Indias. En realidad por este medio viajaron personas con altos dignatarios de la Corona que iban con intereses y propósitos muy particulares, y no propiamente con los de servir al funcionario de turno. Cuando estos casos se presentaban por lo regular el pasar como criado suponía pagar un monto al funcionario que propiciaba la legalidad encubierta. En el caso particular de los gitanos, en el Archivo General de Indias existe un expediente que data de 1602, en donde se constata que con el vicegobernador de Cuba, Pedro Valdéz, pasó una familia gitana en calidad de criados. Véase AGI, sección Contratación, legajo 5272, N.1.R.43.
7. Gómez Butsolé es un gitano bolochoc que vive en la *kumpania* de Bogotá a quien entrevisté en septiembre de 2008. Butsolé es su nombre en lengua romanés. Es tradición que la mayoría de los Rrom tengan un nombre con el que son conocidos en el interior del grupo y otro en el ámbito de la sociedad mayor. Su nombre castellano es Humberto.
8. Sobre los egipcianos enviados a las Indias pueden verse los siguientes trabajos: Gil, Juan (1985): *El rol del tercer viaje colombino*, historiografía y bibliografía americanista, vol. XXIX, Sevilla, pp. 83-110. Véanse también: Gómez Alfaro, Antonio (1999): "Veto español a la presencia de gitanos en el nuevo mundo", en *Deportaciones de gitanos*, Centre de Recherches Tsiganes - Editorial Presencia Gitana, Madrid; Boyd-Bowman, Peter (1984): *Índice biográfico de más de 56 mil pobladores de la América hispánica 1. 1493-1519*, Instituto de Investigaciones Históricas UAM-FCE, México, p. 171.
9. "Llovido" era el término con el que se designaba a todo aquel que pasaba a las Indias de forma ilegal, hecho que se lograba de distintas maneras, desde el obtener una licencia falsa, cambiarse de apellido, fingir ser soldado, marinero o cura, o internarse en el barco de manera escondida o con el consentimiento de las autoridades. Es muy probable que los gitanos llegaran a las Indias mediante este mecanismo. Sobre los llovidos, véase: Murillo Mena, Jorge (1998): *Los llovidos en el Nuevo Reino de Granada*, Marder, Santa Fe de Bogotá.
10. Vaux de Foletier, F. (1974): *Mil años de historia de los gitanos*, Plaza y Janés, Barcelona. En este trabajo el mencionado autor señala que en el momento de las independencias en América del Sur se constata que los Rrom hacían largas travesías que iban desde la Argentina hasta Venezuela (p. 59).
11. Los gitanos conocieron el horror de Auschwitz-Birkenau y se calcula que al final de la Segunda Guerra Mundial al menos 500.000 Rrom habían sido asesinados. Véase Guenter, Lewy (2000): *The Nazi persecution of the Gypsies*, Oxford University Press, Nueva York. Ian Hancock, importante intelectual Rrom, acuñó el término *porrajmos* para referirse al holocausto cometido contra su pueblo.
12. Sobre la estrategia de castellanización de los apellidos puede verse el trabajo de Zoido Naranjo, Antonio (sf): *La ilustración contra los gitanos, antecedentes, historia y consecuencias de la prisión general*, Signatura, Sevilla, p. 58.
13. Si bien los Rrom pueden pensar que la *vítsa* es de carácter hereditaria y para más señas de orden patrilineal, lo que nos dice que, según sus imaginarios, un Rrom nace y no se hace, bien es cierto que los sistemas de parentesco son fenómenos

- inminentemente histórico-culturales nada susceptibles de ser naturalizados. Así, de esta manera, si la *vitsa* está determinada por vía paterna y no materna, ello es un buen ejemplo de cómo la biología crea no sólo formas conceptuales, sino que define arreglos de organización sociocultural y política en donde los procesos de jerarquización y de desigualdad de género se imponen. Una crítica al modo de cómo la biología juega un importante papel en la naturalización de las relaciones de género, identidad y clase, puede verse en: Stolke, V. (2000): *¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la sociedad?*, Universidad Autónoma de Xochimilco, Política y Cultura 014, México DF. En red: <http://redalyc.uammex.mx>
14. Barth, F. (1969): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, FCE, México.
 15. Gamboa, J. et al., (sf): *Algunas reflexiones a propósito de la etnicidad e identidad de los gitanos de Colombia*, inédito, Bogotá.
 16. Es el dispositivo de que dispone el grupo para mantener las reglas de la convivencia y la cohesión al interior del mismo. Así, el *marimé* define lo puro y impuro entre el grupo Rrom, y ello es válido tanto en las relaciones que regulan el comportamiento social del colectivo como en las normas higiénicas al interior de las familias. De acuerdo a estas consideraciones, quien ha faltado a la dignidad del grupo puede ser considerado como *marimé* y, por tanto, el repudio y la separación del colectivo puede llegar a darse.
 17. Utilizamos el concepto de hispano-conformidad o mestizo-conformidad como sustituto funcional del concepto de anglo-conformidad manejado por el autor en referencia para señalar el proceso de asimilación etnocéntrica que debía operar sobre la población inmigrante en el contexto de los EE UU y Canadá, en donde por cierto dicha población debía *dejar su herencia étnica y asumir los valores y costumbres ya existentes en la sociedad*.
 18. Esta palabra es el plural de *shero Rrom* o cabeza de familia. Entre los primeros jefes de familias que apoyaron la idea de impulsar una organización Rrom estuvo Roberto Gómez, quien lamentablemente murió el 6 de mayo de 2009. Igualmente, apoyó esta idea su hermano Pochela Gómez. Fueron estas personas quienes animaron a Venecer Gómez —hijo de Roberto y sobrino de Pochela— para que animara el proceso y a éste se unió su hermana Daysi Gómez, quien por aquel entonces era la única gitana que conocíamos que estaba en la universidad (estudiaba Ingeniería Química en la Universidad Industrial de Santander, UIS). La participación de esta familia y de Roberto, un gran Rrom, fue fundamental para el surgimiento de PRORROM.
 19. Juan Carlos Gamboa y Hugo Paternina Espinosa.
 20. Sobre las oportunidades políticas en los movimientos sociales puede verse el trabajo de MacAdam, Dough et al. (ed.) (1999): *Los movimientos sociales: Perspectiva comparada*. Istmo, Madrid. También, Tarrow, Sidney (1998): *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza, Madrid.
 21. Zambrano, Carlos Vladimir (2006): *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*, Universidad Nacional, Bogotá.
 22. Véase Constitución Política de Colombia en: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
 23. Véase San Román, T. (1984): "Antropología aplicada y relaciones étnicas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 27, Madrid, pp. 175-186.
 24. Entrevista con Sandro Cristo, miembro de PRORROM, Bogotá, septiembre 2008.
 25. *Kumpania* no es otra cosa que la forma de agrupación definida por los Rrom para convivir en grupo. La *kumpania* suele ser móvil y en ella pueden coincidir varias familias o patri-grupos de linajes distintos. Así podríamos decir que la *kumpania* se hace y rehace según la conveniencia y la movilidad del colectivo.

26. *Gadyé* es el plural de los no Rrom, no gitanos, los payos en la expresión española. *Gadyó* es el singular de no Rrom.
27. Hugo Paternina Espinosa.
28. Forma de derecho consuetudinario del pueblo Rrom.
29. Queremos aquí destacar el apoyo económico que nos brindó Sodepaz Asturias, pues sin dichos recursos por aquel entonces la labor hubiese sido más dura.
30. Plural de *kumpania* en lengua romanés.
31. La resolución en mención otorgó a Venecer Gómez Santos la coordinación del PRORROM. Hoy la coordinación reside en Sandro Gómez, miembro de la *kumpania* de Bogotá.
32. Plan de Desarrollo impulsado por el presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002).
33. Primer Plan de Desarrollo del presidente Álvaro Uribe Vélez (1998-2002), pues su reelección le permitiría formular el plan correspondiente al periodo (2006-2010), actualmente en vigor.
34. El último Censo en Colombia se realizó en 2005. Dicho Censo nos dice que en términos porcentuales la población Rrom de Colombia representa el 0,001 por ciento del total de la población colombiana, lo que en términos absolutos nos señala una población de aproximadamente 5.000 personas, siendo la ciudad de Barranquilla la que reporta una mayor presencia de este colectivo étnico.
35. La primera tesis en Colombia sobre gitanos fue elaborada por Luz Stella Montaña y Marcela Jaramillo (1987): *Los gitanos de Santa María*, Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín.
36. Agradecemos a Carlos Vladimir Zambrano la posibilidad que nos diera de participar en el seminario coordinado por él en 1998 y también el que nos publicara la ponencia titulada "Los gitanos de Colombia. Límites y posibilidades de la invisibilidad como estrategia de resistencia étnica" en su libro titulado *Etno-política y racismo* (2002), Universidad Nacional-Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Bogotá.
37. Entre las tesis a destacar se encuentran las siguientes: Koen Peeters, Grietens (2004): *Los Rrom en Ecuador y el Sur de Colombia*, Universidad Autónoma de Barcelona, inédita, Barcelona; Deman, Kataharina (2005): *Untersuchung zur Grammatik der Romani-Varietät der Kumpanja in Bogotá/Kolumbien*, Universidad de Graz, Estiria (Austria).
38. Ana Dalila Gómez, además de suscribir este capítulo, ha sido la representante de PRORROM en el Comité Ejecutivo Nacional del Polo, y ha sido durante un tiempo importante la cabeza visible de esta organización junto a Sandro Cristo, actual coordinador de PRORROM.
39. El día 9 de diciembre de 2009 y después de un arduo *lobby* encabezado por el emérito profesor Jon Landaburu, el Congreso de la República de Colombia aprobó la Ley de Protección de Lenguas Nativas, lo que se constituye en un gran paso en la defensa de la lengua no sólo del romaní o romanés, sino del conjunto de las lenguas que hoy conservan muchos pueblos indígenas, el pueblo rai-zal y los afro-descendientes mismos en Colombia.
40. Zambrano, *ibidem*: 96.

LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO
Y LAS NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CUBA:
BREVE HISTORIA DE CHENCHO SOBRE CIENCIA, AMOR Y PASIÓN

HUMBERTO RÍOS LABRADA

“¡Caramba! Le zumba el mango estudiar como un conejo, gastar horas y horas de ojos, adornar las miradas con los espejuelos fondo de botella [...] ¿Pa' qué?: ¿pa' ná?” Así, llena de incertidumbres, transcurría la vida de un joven científico llamado Fulgencio de la Concepción Pérez Domínguez, más conocido, por razones obvias, como Chencho.

Corría el año 1994. En esos momentos los mismos ojos de Chencho, perdidos en el horizonte de la costa norte de La Habana, justo frente al Malecón comienzan gradualmente a acercar su mirada despacito a la mar, en la costa donde se divisaba una algarabía de gente con cámaras de camión, guaguas, carros, motocicletas unidas en ingeniosos arreglos para navegar rumbo a La Florida o la mismísima muerte que se retrataba en cada milímetro de goma que arrastraban las decenas de balseros por las calles de Centro Habana y que tiraban de manera estrepitosa en las aguas del Malecón, en uno de los caminos clásicos de la emigración cubana: Costa Norte de Cuba-Miami, una ruta de ida sin regreso.

Los gritos típicos de “cuidate mucho”, “Papito, no tomes agua salada”, “no te confíes del mar”, “dale saludos a Rebeca y dile que me mande fotos”, los rezos de las familias, los amigos, los *aseres*, *consortes*; todos preocupados por los destinos de la multitud de aventureros atrapados por la valentía, la propaganda, la desesperación, la libertad, la única opción, el firmamento, la opresión, los Dioses del Olimpo, la resurrección, Yemayá-Oloku, Jesús Cristo el Señor, mezcla de gusanería, capitalismo con revolución, la ostia divina, el riesgo y la confusión.

En ese periodo, Chenchó acababa de regresar de la Universidad Agrícola con título de oro lo que sin duda avalaba su ingreso oficial a uno de los centros de investigación de más prestigio del país. El joven científico parecía muy resuelto a hacer su doctorado. ¿En qué tema?, ¿sobre qué versaría la tesis de Chenchó?

La agricultura cubana se había deteriorado drásticamente desde que el socialismo europeo colapsó. Los recursos externos con nominación *made in URSS, Poland, Bulgary o German Democratic Republic* que apoyaban la agricultura cubana se recortaron a la mínima expresión y, por tanto, la producción de alimentos que dependía de la economía socialista del Este se desmoronó en un corto periodo de tiempo. En estos años el bloqueo de Estados Unidos contra Cuba también se recrudeció. Entre el colapso de la Europa comunista del Este, la *maricon* de los americanos y la mente rígida de algunos dirigentes cubanos pusieron a la gente a *cagar pelo*.

Enfermedades que se pensaban erradicadas desde tiempos de la colonia española, como la neuritis en sus diversas formas (o menos científicamente expresado, el *beri-beri*) aparecieron entre la población. También otros padecimientos, como el desencanto de muchas personas inmersas en un desespero económico y social, que pasaron del murmullo a la publicidad abierta, sin importarles las consecuencias.

Resultaba patético el jardín de síntomas que inundaron casi al unísono a la gente por la falta de vitaminas, sed de carne de puerco, arroz, frijoles, ropa, zapatos, tabacos, cigarros, ron y cerveza...

La propia situación de crisis provocó que algunos ciudadanos reafirmaran su apoyo a la revolución cubana; otros se viraran completamente en contra del régimen; y como todo en la vida, una porción no menos importante de la ciudadanía transmitía continuamente desorientación y desconfianza. Un sector muy listo se aprovechó del desamparo de la gente para comenzar algunos negocios, que jugando con la ecuación desesperación de la sociedad-*demanda loca*-cuantiosas ganancias, comienza a conformar un tejido empresarial que en nombre del Espíritu Santo y la Revolución Socialista les hace obtener dividendos personales no despreciables.

En medio de tal panorama y para sorpresa de toda la familia, Chenchó ha expresado su devoción por hacer ciencia, para mejorar genéticamente las plantas, *para aliviar la tragedia*..., así dijo: *para aliviar la tragedia*. Así, suave y lento como un son en acordes menores, *para aliviar la tragedia*, como música en las estrellas, *para aliviar la tragedia*, que no hay nadie quien me quiera, *para aliviar la tragedia*, con aliento de niño, *para aliviar la tragedia, cariño*. Así decía uno de los estribillos de los cantautores que la

gente coreaba en las fiestas que alegraban con *Chispa de Tren*, *Hueso de Tigre* o *Caite pa'tras* u otro invento alcohólico mortífero, fabricado con lo inimaginable y que el pueblo cubano elaboraba y bebía para mantener su cultura alcohólica y enajenarse de la terrible situación que, sin previo aviso, les estaba tocando vivir.

De este modo fue envalentonándose el joven Chenko atrapado por sus vivencias, el orgullo nacional, el deseo de una vida plena y un profundo sueño de forjar en Cuba una vida sin pobreza, con Levi-Strauss como jeans, gustos occidentales, vibrante internacionalismo proletario y la *guachipupa* acumulada en 30 años que podrían combinar lo mejor del capitalismo y el socialismo.

1. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En medio de un laboratorio que comienza a caerse a pedazos, Chenko convocó a Ruperto, el director de su institución científica, para proponerle su objetivo de tesis, el aporte que el entusiasta científico hará a la sociedad.

Se abren las puertas del laboratorio y entra Jacinta, una colega del joven. Milésimas de segundo después se introduce en el recinto el director y se inicia la conversación.

"Coño, Ruperto, hay un problema tremendo. La gente no tiene vitamina A", dice Chenko muy preocupado.

Ruperto, el director, poniéndose la mano en su brillante cabeza y masajeándose suavemente la calva plantea: "Sí, muchachos, es real lo que dicen, pero no sólo es la fuente de vitamina A, sino que el gran reto es la fijación de ésta. La vitamina A necesita de grasas para ser fijada y para esto el aceite juega un papel crucial. Es decir, no sólo basta con suministrarle vitamina A a la gente, se necesita grasa".

"¡Uy—dice Jacinta—, hay que meterle manteca a la calabaza!"

"Pues sí, algo así...", se sonríe Ruperto, y con un tono de voz muy grave comienza a dar una explicación mágica acerca de la transgénesis. "Muchachos, esto no es ciencia ficción. Es posible obtener una calabaza con la masa rica en vitamina A y con niveles espectaculares de grasa. La ciencia de hoy nos permite capturar secuencias del genoma del cerdo, de su ADN, e insertarlo en la calabaza. Este proceso *in vitro* ha dado excelentes resultados en Estados Unidos e Inglaterra."

Jacinta salta estrepitosamente con una subidita de tono y un poco sonrojada exclama: "Director Ruperto, ¿no será mejor sembrar calabazas y plantas oleaginosas?". Y parafraseando un dicho popular con una

gracia que los puso a babear: "¡Caramba!, que la gente críen *puelcos*, que gocen la manteca y coman calabazas, así fijamos la cultura nacional".

Los dos hombres entre carcajadas dicen al unísono: "Jacinta, qué locota".

En medio de aquella discusión, Chenko descansaba en una silla que lloraba porque los tornillos los había soltado casi y sus nalgas flacas se empotraban en la tabla *plywood* desgastada y crujiente. ¡*Bumbatá!*, sonó el cuerpo de Chenko en el piso frío de granito. En ese momento todo se oscureció de pronto por la coincidencia de un apagón. En la fracción de segundo de la caída, más veloz que la propia velocidad de la luz, en la mente de Chenko discurre la solución que podría recrear en su tesis de doctorado. Se trataba de buscar la relación entre la comida local y la ciencia punta.

Cae al piso y en vez de maldecir la caída y el apagón, unos segundos después y rozándose las nalgas por el dolor, entona las coplas que marcarían claramente la pista, el enfoque, la temática de su tesis doctoral.

Una mata de mango con branquias de tiburón,
un hueso ahumado no importa sazón,
el talento humano,
el científico retozón,
eliminaremos los problemas
con transgénesis y canción.

Unos días después, la intuición de Chenko de hacer una calabaza con genes de carne de cerdo era ya una cosa seria, una idea que defendería para aplicar a la sociedad y salir de la crisis alimentaria que atravesaba su país.

Chenko comienza a buscar todas las calabazas nacionales para identificar aquellas con mayores grados de vitamina A. El aguerrido joven encuentra un montón de bolsas de semillas en su instituto dentro de una cámara frigorífica y logra rescatar 30 tipos de semillas que fueron colectadas en los años ochenta por una expedición de científicos cubanos y alemanes. Éstos recogieron cientos de simientes de los campesinos que aún conservaban sus variedades y las guardaron en grandes refrigeradores a la espera que otros científicos pudieran sacarlas y empezar todo un trabajo de siembra y selección de los mejores tipos. Desgraciadamente, esa espera coincidió con la época de los apagones y muchas semillas perdieron su capacidad de germinación, pero esto no desalentó al aguerrido científico.

Chenko rescató las semillas, las sembró, y una vez que determinó las de mayor adaptación y el contenido de vitamina A de sus frutos, les

podría insertar los fragmentos de genes de cerdo que ya había localizado por Internet y así poder producir la milagrosa calabaza. Sólo había que tomar un avión de ida y vuelta al Reino Unido y traer el fragmento mágico de *gen de pig mantecoso* para ser introducido en las calabazas cubanas.

Ya estaba concebido todo el programa de investigación, los protocolos para el trabajo de laboratorio, los contactos internacionales para el apoyo al proyecto de Chencho. En este momento suena el teléfono del laboratorio y se siente la voz del director del instituto citando a Chencho y a Jacinta para comentarles algo.

Ruperto, el director, en su despacho y esta vez con la pasión invertida, les comunica a Chencho y Jacinta que el asunto de la transgénesis que habían discutido previamente le parecía muy interesante y con un potencial impacto nacional e internacional no despreciable, pero que la institución no tenía posibilidades de recibir la usual asignación de combustibles, piezas de repuesto, neumáticos y lubricantes para preparar la tierra y sembrar las primeras semillas de calabazas que debían ser manipuladas genéticamente. Chencho se "encojonó" brutalmente y un millar de obsesiones brotaron como agua de manantial de su endiablada boca. El noble muchacho se encolerizó y hasta en su ataquito amenazó con dejarlo todo: su proyecto, su familia, Cuba. En contracorriente y de manera simultánea, subyacía en su mente la idea de que no podía renunciar al proyecto, abandonar Cuba, vivir sin su familia y sus amigos. En la práctica era extremadamente difícil y, sobre todo, arriesgado viajar a otro país sin el respaldo de una institución. En su cerebro se movía con carácter de lema que no podía huir del país cuando la patria demandaba de su ingenio, pues eso equivaldría a ser considerado un desertor, un flojo u otro adjetivo que las organizaciones políticas le adjudicarían.

Chencho, con toda la pena del mundo, descubre la incapacidad de su instituto científico para llevar a cabo algo tan simple como sembrar un puñado de semillas en un pedazo de tierra.

¿Qué pensarían sus colegas nacionales e internacionales ante la incapacidad de una institución agrícola de renombre para preparar la tierra, fertilizarla adecuadamente y garantizar el mínimo de agua para el riego de los cultivos?

La pregunta le cayó en la cabeza como un témpano de hielo y entre la mezcla de agua que se le derretía arriba y los treinta y cinco grados Celsius, con un 85 por ciento de humedad relativa, provocaron en el muchacho un amasijo de penurias, incapacidad y pérdida de honor que hizo que se endureciera el cerebro, le fallara la respiración, le temblaran las piernas, se le disparara la presión arterial y se desmayara abruptamente.

El científico fue llevado con urgencia al hospital más cercano y sometido a una rápida inspección cardiovascular. Los doctores no detectaron grandes problemas, sólo diagnosticaron emoción y el despunte de una leve hipertensión. Entonces recibió una dosis de medicamento para disipar el entumecimiento y descansar unas horas bajo los efectos del fármaco.

Tres horas después, Chenco abrió los ojos y su primera visión fue la de Jacinta, su colega *la Locota*.

Jacinta estudió Química Orgánica. Ella, a diferencia de Chenco, no fue bien comprendida en la universidad, ya fuera por su dudoso rendimiento académico, ya por su actitud alérgica a las reuniones de sindicatos, partidos comunistas y marchas revolucionarias, lo que le fue quitando puntos en la competencia para aspirar a ser plantilla de una institución del Estado priorizada para la aplicación de alta tecnología. Jacinta por su trayectoria estudiantil recibió los créditos mínimos para insertarse en un centro de investigaciones agrícolas en el que no hizo muchos estudios moleculares a los vegetales, pero sí muchas relaciones humanas y fertilizó cientos de discusiones sobre ciencia, tecnología y su relación con la vida cotidiana de la gente. Ella discutía recurrentemente los conceptos locales de desarrollo, la idea de considerar la ciencia en función de fortalecer los intereses culturales y de la ciudadanía y especialmente de las miles de personas carentes de alternativas en el mundo rural. Jacinta era un acorde diferente en el mundo tecnológico del instituto en que fue enviada a laborar. Ella no perdía la oportunidad de ensartar en sus conversaciones, poesías y textos literarios aspectos que la diferenciaban del resto de los jóvenes de su graduación.

"Para fijar la vitamina A es importante aumentar la diversidad del campo", decía Jacinta una y otra vez. De manera espontánea, ella, con sus ocurrencias, alegraba cualquier ambiente. Los contrastes de su método químico-orgánico-lineal, con algunos cursos de psicología popular y la bondad de las múltiples relaciones humanas que día a día establecía, le daban a la menuda joven un halo de atracción que complementaba su menuda figura e imperfecto rostro.

"Jacinta, caramba, qué bueno verte aquí", dice Chenco con una atontada expresión, una vez que se despierta después de las tres horas de tranquilizante. Y Jacinta le dice: "*Claro, mijito*, si pensaba que te morías, pero dice el refrán: *bicho malo nunca muere*".

Chenco le regaló una sonrisa de oreja a oreja, a pesar de que todavía le quedaban algunas trazas del medicamento que le habían suministrado.

“Chencho, Chencho... tranquilízate”, suavemente le murmura al oído Jacinta, y continúa diciendo: “Los regímenes comunistas europeos colapsaron, pero nosotros no podemos colapsar. La vida no se puede acabar...”, continuó. “Mañana hablamos, hoy refréscate”.

En eso llegó la mujer de Chencho, los hermanos, el padre, la madre y todo el familión para mimar a Chencho, la estrella científica de la familia Pérez Domínguez.

2. ¿INVOLUCRARSE CON PRODUCTORES?

Jacinta tenía en el laboratorio su rincón, en el que a primera vista aflo-
raban sus cubiertos para el comedor público o para enfrentar cualquier
oportunidad culinaria que pudiera aparecer, bien por los canales oficia-
les, o por el propio mercado de los preparadores de alimentos sin licen-
cias que hacían su dinerito alrededor del instituto. Ella tenía también en
la mera esquina de su mesita de trabajo, unas diez bolsas de plástico re-
cicladas al menos cinco veces cada una, más una de tela con dibujos muy
bonitos con la que había sido obsequiada por unos amigos extranjeros en la
que guardaba sus libretas de notas, papel higiénico, almohadillas sanitarias
para su menstruación, las llaves, su monedero, un recipiente de plástico
vacío, entre otros elementos imprescindible para una joven mujer viviendo
en un periodo de carencias materiales. Todo este juego de bolsas estaba
siempre a la orden de cargar cualquier cosa útil para llevar a una casa que
alquilaba junto con sus amigos y amigas con quienes compartía los gastos.

Jacinta, desde su modesto rincón y con la fuerza de convencer que
la caracterizaba, llama a Chencho en la mañana y le dice: “¿Por qué no te
llevas todas esas semillas de variedades de calabaza a la casa de mi padre
en el campo, las siembras y después vemos?”.

Chencho, un poco boquiabierto le contesta: “¿Cómo podemos com-
probar científicamente que las diferencias entre las variedades de calaba-
za que se siembran en las tierras de tu padre son debido a las diferencias
genéticas y no a las posibles variaciones que tiene el suelo?”, le replica
y sigue: “Yo necesito tener bien claro este concepto”.

Jacinta le responde: “Mira, yo nací allí y estoy convencida que mi
padre sabe al detalle por qué las plantas crecen diferentes en sus tierras”.

“Sí, Jacinta, pero eso no es científico”, afirmó Chencho con toda la
convicción de un hombre de ciencias.

“Chencho —le dice Jacinta suavizando el tono—, tú sabes que mi
especialidad es lo molecular. Es ciencia constituida saber que las plantas

crecen dependiendo de las condiciones donde se siembre y que además cada una de ellas tiene estructuras celulares, denominadas genes, que también regulan las formas en que se desarrollan. La apariencia, Chenchito, de cada planta o ser vivo que observamos a diario no es nada más que la interacción de los genes con las condiciones en que se desarrolla. Chenchito, a través de la biología molecular nos podemos dar el lujo de distinguir si la variación que observamos se debe a la estructura genética de las calabazas. Como tú sabes, cariño, de esa forma logramos aislar y entender estrictamente que las variaciones producidas por los genes de toda posible variación que pueda provocar las diferencias de fertilidad de la tierra. De esta manera convences a *malanga y al puesto de viandas* que tus resultados son científicos aun cuando hayas sembrado tus experimentos en fincas de campesinos.”

La respuesta de Chenchito no se hizo esperar: “Convencer a ese tribunal que examina los doctorados y al que le dicen la Santa Inquisición tienen fama de ser muy rígidos y cuadrados”.

Jacinta, como una genuina acuarelista de la poesía caribeña, abriendo los ojos de par en par y poniéndose las dos manos en las caderas que ya contoneaba expresó a todo ritmo:

Papito, lo molecular es lo molecular:
ni el ejército ruso ni la guerra mundial,
separaremos lo genético del ambiente,
la ciencia a pulso y la cultura universal.

Aun cuando a Chenchito le había dado un soponcio por no poder sembrar las calabazas en los campos experimentales de su institución científica, tenía una fuerte presión del método científico convencional que lo obligaba a doctorarse en Ciencias de la Agricultura, con la aplicación de algo duro, cuantitativo. Sin lugar a dudas este argumento era muy importante en el modelo del joven para demostrar sus verdades científicas, aunque cada día quedaba más claro que el costo para demostrarlo le era difícil cubrirlo por las dificultades económicas que atravesaba su institución y país .

En medio del silencio de Chenchito, Jacinta, para rematar y sacarlo de su duda, comenta con cierta ironía: “Chenchito, yo sé que aquí en la patria, en el sur, es difícil hacer análisis sofisticados de laboratorio. Sin embargo, esa parte la puedo hacer en el extranjero. Puedo viajar a una institución del norte brutal y revuelto, para hacer toda la parte genética como Dios manda. Yo me pongo y lucho una beca de estudio, ¿qué te parece?”.

Chencho, inseguro y sin opciones. Ya su rostro con una expresión de sí y no, decide: "¡Qué remedio, Jacinta! Vamos a visitar la finca de tu padre y en paralelo la gestión para salir al extranjero y *matar* lo molecular y cualquier elemento científico que calce los resultados. Empezaremos los experimentos en lo de tus padres y lo molecular lo hacemos en el extranjero", finalizó Chencho con toda convicción.

3. CIENCIA Y AMOR

La finca de los padres de Jacinta estaba a 230 km de la ciudad. El joven científico (con sus 30 paquetes de semillas) y Jacinta comienzan a capturar camiones de pueblo en pueblo y al cabo de cinco horas, sudorosos, llegan a una arboleda de frutas tropicales que se movían armoniosamente al *chiflar* de cada pequeña y discreta rafaguita de viento. Se movían hojas, plumas de las aves endémicas y se despeinaban continuamente las palmas reales que se enfilaban en los contornos de la finca.

La Esperanza, la finca en que Jacinta nació y estuvo viviendo hasta los 17 años, momento en que decidió moverse a la capital del país para estudiar su carrera en la universidad.

"¡Papá!", en desaforada carrera, Jacinta se abalanza sobre su padre, Zenobio. Jacinta se lo come a besos y el despampanante sonido de sus labios sobre el rostro sudoroso y lleno de cañones del campesino viudo, llama al encuentro a Dulce, la hermana mayor de Jacinta, que corre a ver a su adorada hermana y contribuye a que se compacte aquella masa muscular de abrazos y caricias que resumían la felicidad del encuentro familiar. Chencho, un poco apenado, extiende su mano y se presenta a la familia de Jacinta.

Como de costumbre, la hospitalidad del campo se hace manifiesta y comienzan a servirse jugos de frutas, café y, en fin, todo lo que tienen y lo que inventan para agasajar a la hija recién llegada y al joven amigo, científico como ella.

Jacinta, como siempre dispuesta a llevar la iniciativa, le comenta al padre el motivo que los había llevado visitarlos y le da la palabra a su colega. El padre escucha a Chencho muy interesado, y un tanto incrédulo intenta seguir la historia de las vitaminas y la transgénesis de las calabazas con la grasa de cerdo. Al final del sermón, que Chencho con gran pasión *le sopla* al humilde guajiro, Zenobio, poniéndose un tabaco en la boca y reclinando el taburete hacia la pared les comenta: "Bueno, pues ustedes dirán en qué puedo servirles...". Jacinta salta y le dice con toda confianza: "Papa, necesitamos un pedazo de tierra para sembrar semillas de

30 tipos de calabaza”. Chencho, avergonzado y metiendo la cabeza entre los dos hombros, escucha de la fuerte voz del padre de Jacinta: “¿Eso *ná má?*”. Jacinta le responde: “Sí, eso. Siémbrales a tu manera y nosotros venimos a estudiar cómo se comportan en la finca”.

Con una sonrisa burlona, Dulce, la hermana mayor de Jacinta, con la agudeza que la caracterizaba y con suspiro sobre intencionado dice: “Quizás sea una buena excusa para verle más el pelo por aquí a Jacinta”. Ésta, la huracanada química orgánica y locota, haciéndose la sorda sigue la conversación sobre las vitaminas y le pregunta al padre sobre su salud. Chencho, que ya va tomando confianza y muy contento se brinda para colaborar en la siembra: “Zenobio —dice muy entusiasta—, si el agua anunciada para mañana cae, estamos sembrando mañana mismo todas esas semillas”. Zenobio cierra la conversación: “Pues mañana la sembramos si llueve; y si no llueve, esperamos a que llueva”.

Jacinta, con una inmensa alegría contrae el rostro de felicidad, y es entonces cuando su hermana Dulce con su perspicacia habitual, siente en sus ultrasensores algo “adicional” integrado en la historia de la investigación, el déficit de vitamina A de la población, y el interés por todo el mundo de las ciencias y de las plantas que argumentaban la pareja de jóvenes investigadores.

Para no aburrir, pasaron tres días y no llovió. En este intervalo, la manzana de cerdo y pollos estuvo de moda; la dulce hermana Dulce, aparte de sus acostumbradas indirectas, estaba especializada en ensaladas de hortalizas, cócteles de frutas y dulces caseros; Jacinta tenía la gracia del arroz con pollo, ¡Madre mía! ¡Cuánto derroche de vitaminas y grasa!

Para el cuarto día, Jacinta y Chencho ya andaban con deseos de *meterse mano*. Aunque Chencho no se le paró su miembro en el primer momento que Jacinta se le *encueró* delante, el roce de los cuerpos y la desinhibida actitud sexual de Jacinta, iba facilitando gradualmente la confianza que le faltaba al machito Chencho para que finalmente con los suspiros de la *Locota* iluminaran las noches estrelladas en la finca La Esperanza.

No llovía. Los recién empatados gozaban de la espera de la lluvia. Las conversaciones continuas sobre ciencia, los banquetes, la libertad del campo y el hermoso paisaje rural, hacían que el tiempo transcurriera a mil kilómetros por hora. El tiempo en prisión o en una prolongada cola para agarrar algún producto alimenticio básico se hace lento y desagradable, sin embargo en La Esperanza vuelan las horas.

El aguacero finalmente llegó en el sexto día y éste con fuerza de chaparrón con vientos y truenos homogenizó con el gris de la tormenta esa tarde en La Esperanza. Después de la intensa lluvia apareció el multicolor

arco iris que se describe en las historietas de optimismo y amor, era el mismísimo ambiente que cambia el olor de la brutal de la sequía hacia un frescor verde y de melodiosa fragancia de vida.

“Chencho, la época de lluvia empieza”, le grita muy feliz Zenobio, el padre de Jacinta.

Después del aguacero, la tierra húmeda gritando por las semillas. Chencho y Jacinta se expresan: “Bueno, sembramos y nos regresamos”.

En efecto, confirmando sus temores fundados, terminando de sembrar y dispuestos a partir se aparece la esposa de Chencho con una carota que reflejaban los treinta mil tigres de los zoológicos del mundo. El Chencho, con el lenguaje ininteligible típico de un investigador, comienza a explicar al detalle la decisión de sembrar sus experimentos de tesis de doctorado en la finca de un campesino y que además junto con su colega Jacinta tenía que evaluar durante los cuatro o cinco meses del cultivo ahí en la finca de Zenobio. La explicación quizás pudiera haber convencido a todo el cuerpo antropológico de la Universidad de Berkeley, no así a Celina, *La Bella*, la mujer de Chencho, que de tonta no tenía un pelo y que junto con Jacinta y el propio Chencho se marcharon hacia la capital en un camión, apenas sin decir una palabra en más de tres horas de camino.

Así y posterior a la dramática trilogía amorosa pasaron días y días y durante los cinco meses que duró el cultivo, el campesino le enseñó a Chencho a cultivar calabazas a la criolla, así, intercalada con otros cultivos. También le mostró los tipos más atractivos para él, desde su perspectiva de campesino y cómo seleccionar los frutos que pudieran tener mejor aceptación en el poblado en que nació Jacinta e incluso aquellos que pudieran tener mayor demanda por parte de los santeros en sus ofrendas religiosas.

También el joven investigador, ya enamorado de Jacinta, aprendió la importancia de la diversidad: cómo las especies se complementan unas a las otras y que todas juegan su rol en la naturaleza; qué conocer estas relaciones facilita la producción de alimentos de manera más balanceada, en armonía con el medio ambiente; que la experiencia de los agricultores era un elemento muy importante para incluir en su modelo científico, de igual manera que la diversidad del género humano, sus gustos, intereses y preferencias debían ser consideradas y promocionadas. De este modo Chencho, en un destello de sabiduría, se da cuenta que la forma de aplicar la ciencia que él había aprendido había sido utilizada en ocasiones como una manera de homogenizar la conducta humana, los deseos, la inteligencia y el placer.

Pasaron días y días y se acentuaba la disparada pasión que se reciprocaba entre Jacinta y Chencho. En ese momento, y obligado por el

propio contexto, el joven científico desarrolló el arte de conciliar los intereses de su bella esposa Celina, de cuerpo escultural y modales impecables, con la menuda Jacinta, de alocada risa y mirada chispeante que fortalecía la credibilidad de la pasión que vivía.

Pasaron días y días y la idea inicial de la transgénesis fue derritiéndose como la manteca de cerdo al calor de una llama. La experimentación con todas las semillas que ya se realizaba en la finca de un campesino fuera de un escenario científico convencional, el triángulo amoroso Chenchó, Jacinta y Celina, *La Bella*, fueron induciendo poco a poco comentarios, discusiones, ataque de celos y peleas amorosas que daban un raro balance al acto de infidelidad de Jacinta y Chenchó.

Todos lo sabían y andaban en armonía.
Con la tía Cristina, andaban en armonía
con el bolsillo del tísico y la Virgen María
andaban en armonía
La Jacinta, Chenchó y la bella Celina.

4. ANDABAN EN ARMONÍA

Chenchó estaba entusiasmado con la idea de trabajar en la finca La Esperanza y cultivar las calabazas en paralelo con la apasionada relación con Jacinta. El propio carácter bonachón de él y su modesta actitud de aprender de un guajiro como Zenobio o cualquier personaje de la comunidad, hizo que otros miembros del poblado se fueran acercando al joven y que este fuera ganando día a día, minuto a minuto la simpatía de todos. Sus brillante calificaciones como estudiante de agricultura en la universidad, sus innumerables galardones logrados en su corta y fructífera carrera no impidieron que Chenchó hablara, discutiera y estableciera siempre una relación de igual a igual hasta con el más analfabeto de los comunitarios.

Los guajiros continuamente le preguntaban por qué él estaba ahí con ellos, tan lejos de la ciudad, en una zona en que las perspectivas de desarrollo no se correspondían con la inteligencia del joven científico forjada tras muchos años de quemarse las pestañas entre libros y tubos de ensayo. Así comentaban multitud de campesinos: "Tú no te mereces esto, Chenchó".

Tras la primera cosecha de las calabazas y después que los hombres y mujeres de la comunidad de manera muy natural decidieron cuáles eran

las variedades más atractivas, Chenco pudo ver que entre los pobladores del lugar habían opiniones similares y otras que no coincidían. Así, descubrió que las mujeres tenían preferencias diferentes y que lo que convencionalmente se consideraba bueno era un tanto relativo resultando difícil distinguir qué era lo mejor.

En la joven, rápida y campechanamente de Chenco comienzan a introducirse elementos completamente nuevos referidos a la manera de interactuar con la gente, se percata de la avidez de los campesinos por experimentar y discutir los resultados de su trabajo con toda la energía y convicción del mundo. Todo esto hizo pensar a Chenco en extender su experiencia e invitó a decenas de fincas cercanas a La Esperanza a trabajar juntos en la selección de semillas, Chenchito le facilitó a toda la municipalidad una diversidad de semillas de cientos de tipos y cultivos diferentes para que los productores escogieran lo que mejor les pareciera dicho en otras palabras, lo que le diera la real gana. En paralelo, y quizás relacionado con su actitud de cambiar su filosofía de hacer los experimentos con los campesinos y que éstos decidieran la estrategia de cultivos y variedades a partir de su conocimiento, empezaron a aparecer interesantes reacciones en su centro de trabajo.

En el instituto de investigaciones agropecuarias que dirigía Ruperto y del que eran parte de la plantilla Jacinta y Chenco, estos dos últimos nombres pasaban de boca en boca y los rumores iban y venían cada minuto, siendo los temas principales el haber cambiado toda la experimentación del laboratorio a la finca de los campesinos, visitar poco el instituto y, cómo no, la relación de pareja que por mucho que intentaran ocultar ambos, la gente les descubría en los ojos, las bocas y los gestos en el más clásico acto de infidelidad, que era casi perdonado para Chenco por ser joven, con un futuro científico brillante y machito. Para Jacinta era un poquito más difícil, por lo que era criticada y objeto de burlas, aunque a decir verdad a ella le importaba poco: el enamoramiento que tenía en ese momento era la píldora ensordecedora ante las frases de los auténticos jodedores que rumoraban: "¿Qué estarán haciendo la parejita de investigadores?, seguro que están sembrando los experimentos en casa de los campesinos, que están haciendo ciencia. Sí, los dos, juntitos los dos, como el bolero mejicano: Así, juntitos los dos, será nuestro amor eternamente, lalala, lalala...". Hasta en un festival de artistas *amateurs* les compusieron, cantaron y popularizaron un soncito que decía:

**Chenco tan pancho
de la ciencia se ha olvidado.**

ya no usa microscopio.
sólo condones usados.
Chencho que oculta
su verdadero amor.
las mujeres sí combinan
Ciencia, amor y pasión.
"Trans" con T.
"Génico" con G.
ya no hago experimento.
la ciencia se me fue.
"Trans" con T.
"Génico" con G.
juega que juega pelota
¿Esto es ciencia o no sé qué?

Cómo gozaba la gente con la canción de Chencho, de hecho, se convirtió en el himno de la infidelidad y la gozadera en toda la institución: el soncito lento, la armonía sencilla, la picardía del improvisador, los coros de "G" y "T" pegajosos, los dibujos de frases: "Caramba, Chencho, cómo has cambiado. Qué color, qué rico suena, Chencho, este tu propio son... la, la, la, la, ra, la...".

En lo que pasaban las cosas que normalmente pasan, cuando pasa lo que pasa con algo nuevo, el impacto en la comunidad de las semillas que trajo Chencho siguió creciendo. Los guajiros, a través de la investigación, empiezan a descubrir tipos de calabazas y otros cultivos que nunca se imaginaron y rescatan formas y sabores que habían perdido hace muchos años. Los consumidores de los pueblos cercanos empiezan a interesarse por los nuevos gustos y calidades de lo que producían en la comunidad en que estaba enclavada la finca La Esperanza. Una avalancha de gente venían los fines de semana a degustar toda aquella invención, los músicos, pintores, teatristas de la comunidad y otros de la ciudad organizan sus actuaciones recogen sus propinas, la ola de visitantes alquila cuartos y los servicios de comida. Todo el mundo quería probar la sazón de los pobladores de La Esperanza. Los visitantes, felices, aprendieron lo que era una yuca, niños y niñas aprendían que los pollos no se producen en los congeladores y que las cubiertas plásticas son un invento humano; que las aves tienen plumas, caminan y que los huevos no vienen en moldes sintéticos, que salen del culo de las gallinas y caen en la tierra y se embarran con alguna que otra pinta de caca.

5. CHENCHO VIAJA

Eran las cuatro de la tarde de un domingo caluroso de agosto y Celina *La Bella*, esposa oficial de Chéncho, se había encargado de poner elegante al marido con un traje que buscó en los archivos matrimoniales y que con muchas ganas lavó y planchó. Chéncho viajaría a Canadá para una estancia de ocho meses con una beca sobre transgénesis que había solicitado cuando eligió el tema de su tesis. Un instituto de Ottawa, otra vida distinta, conocer el capitalismo en su esencia, las relaciones entre gente extraña que hablaban otro idioma y que en su concepción filosófica prevalecía la imagen de lobos comiendo a lobos en desesperada lucha por la acumulación del capital. Estas tormentas cerebrales entre otras preguntas abiertas eran elementos que le imprimían al viaje de Chéncho un interés especial. Al mismo tiempo, todos los colegas de Chéncho e incluso Celina estaban entusiasmados con que Chéncho retornaría a su vida de laboratorio y de genes. La esposa del joven asociaba el cambio del enfoque científico de su marido con la *pegadera de tarros* que estaba sucediendo entremezclado con el proyecto que implementaba en el último año. En pocas palabras: la esposa de Chéncho rezaba día tras día para que todo el talento de su maridito se desviara a otra actividad que lo separara de Jacinta, La Esperanza y el trabajo comunitario.

Lo que no sabía Celina es que su rival, Jacinta, también había logrado que le aprobaran una beca en el mismo instituto y que se marcharía tres meses después, nada más y nada menos que a entrenarse en marcadores moleculares para, entre otras cosas, poder analizar la presencia y caracterización de las supuestas semillas transgénicas que Chéncho, en sus investigaciones de doctorado debía haber obtenido cuando solicitaron estas becas un tiempo atrás. Verdaderamente había llovido muchísimo desde el día en que Chéncho rellenó todos los formularios y cartas de apoyo para pedir el dinero de su investigación a una agencia financiera internacional. Su principal argumento en el momento que rellenó todo el formulario era el de modificar genéticamente una variedad de calabaza para aliviar el déficit de vitamina A que padecían los cubanos; sin embargo su enfoque científico y sus relaciones amorosas habían cambiado drásticamente, aunque su solvencia económica se mantenía en un estado precario a tal punto que tenía bien definida su decisión de buscar algún ingreso adicional que le permitiera escapar del déficit económico que había padecido en los últimos años de su vida, bajo ningún concepto podía rechazar la oportunidad financiera que significa la beca. Él había calculado meticulosamente que con el dinerito que ahorraría en los ocho

meses de estancia en Canadá, si se administraba bien, podía garantizar al menos durante tres años la seguridad alimentaria de su familia. Además, el retorno a la aplicación de métodos científicos convencionales que suponía involucrarse nuevamente en la investigación de genes y laboratorios le facilitaría limpiarse el descrédito, la mala reputación intelectual en la que había caído entre sus colegas por su trabajo con campesinos y la diversidad de semillas.

Chencho llegó a Canadá y se dio cuenta rápidamente de varias cosas. Para empezar, que su inglés no era bueno y que debía mejorarlo lo más rápido posible, y para seguir, que no hacía falta haber llegado vistiéndolo su impecable traje: la gente normal que trabajaba en el laboratorio, incluso el jefe de departamento y el director de la institución canadiense, andaban de muy poca etiqueta y que cuando ellos viajaban a otros países vestían aún mucho más informales. Al principio creyó que se debía a la cultura de tacañería, de no lucir ropa elegante por ahorrarse unos centavos, o que ciertamente estas personas no ganaban suficiente como para darse esos lujos, después se dio cuenta que los *yumas* son así de simples que en ocasiones prefieren andar con el culo roto y gastarse toda la pasta viajando por el mundo, conociendo el Sur. El joven Chencho también se percató de que el imperialismo a que continuamente se refería en las lecciones de marxismo-leninismo que tomaba en la universidad y que continuamente repetían: "Cuidado, muchachos, en el capitalismo desarrollado el hombre es el lobo del hombre", le resultaba un poco banal. Quizás el hambrecita acumulada históricamente obligó a Chencho al llegar al país de los lobos a entrarle de frente a los animales salvajes y finalmente se hizo víctima de la sociedad de consumo, primero en los supermercados de estanterías repletas de comida chatarra, y cuando tomó más confianza, su debilidad de consumidor se hizo patente especialmente en los restaurantes Shawarma de comidas libanesas que servían barato, con abundantes porciones de arroz, carne y un gustito a ajo que le recordaba la comida de su país.

En medio del cansancio por su esfuerzo mental aprendiendo toda la rutina del laboratorio más el inglés, Chencho, en sus noches de soledad, no agarraba el sueño profundo, por lo que le quedaba espacio para pensar sobre los cambios que estaban sucediendo en su vida, desde la obtención de diploma de oro de la universidad como mejor graduado de su año; hasta el momento que recibió duras crítica de su trabajo por involucrar a las variedades criollas y los campesinos unido a toda una aventura de engaños amorosos que le era extremadamente difícil abandonar ahora que se había enganchado con la agrídulce emoción de la

infidelidad latina. Por último su reflexión se entroncaba con su estancia en Canadá, en pleno capitalismo, donde aprendía sobre transgénesis en un instituto *yuma* donde no faltaba de nada.

Al unísono revoloteaba en su pensamiento la belleza de Celina y el atractivo carácter de Jacinta, todo lo revolvió la habitación de Chencho en las noches frías de Ottawa.

6. LA LLEGADA DE JACINTA

Ya con tres meses de estancia en Canadá, Chencho había mejorado su inglés extraordinariamente y visitaba los fines de semana un pequeño bar latino donde se escuchaba usualmente música cubana y que algún que otro u otra canadiense con el alcohol empotrado en la cabeza se decidían a bailar y de forma desinhibida a practicar las lecciones de salsa que pagaban durante la semana. En esta ambiente un grupo de gente cuarentona con cierto aspecto de hippy atraídos por la manera de pedir cerveza del joven cubano y el tarareo de las canciones que se oían, se acercan a Chencho. Empezó la conversación entre los recién conocidos por la música, el baile y terminó en la agricultura y dentro de la agricultura por el interés por la agricultura orgánica.

Verdaderamente fue un gran descubrimiento de Chencho el conocer a una familia de agricultores orgánicos canadienses, lo que fue un gran regalo para él, especialmente por lo que le recordaba a su amada Jacinta, Zenobio y sus fabulosos días en la finca La Esperanza.

Aquel primer encuentro de Chencho con los agricultores orgánicos canadienses fue como amor a primera vista, todos quedaron hechizados y Chencho empezó a visitarlos los fines de semana; más tarde los amigos campesinos *yumas*, viendo el propio carácter bonachón del muchacho con acento extranjero, le ofrecieron una habitación de gratis para que permaneciera los fines de semana, trabajara y compartiera la vida familiar. Esta oportunidad fue excepcional para conocer lo que era la agricultura orgánica en un país desarrollado y qué significaba la elección de producir en ese sistema: los detalles de la comercialización y el valor añadido del producto, como la existencia de un sello que certificaba que era comida sana libre de venenos y productos químicos; que las prácticas agrícolas contribuían a mejorar las fincas y el medio ambiente, que no quemaban los residuos de cosecha y los aprovechaban, bien para incorporar a la tierra, bien para preparar abonos naturales, depositando los residuos de cosechas y el estiércol de las vacas en lugares con lombrices

que se alimentaban de éstos y luego sus excretas, convertidas en humus, eran aplicadas como fertilizante a los cultivos de alimentos o plantas ornamentales que tenían en la casa.

Al cabo de un mes, Chencho se había convertido en una pieza clave en la convivencia de esta familia canadiense. El joven científico del sur animaba cada fin de semana con canciones, bailes de su país, tertulias y juegos en los que, a pesar de las diferencias culturales, existía un sentimiento común de respeto y libertad de criterios. Chencho y sus amigos llegaron a tal confianza que los agricultores convencieron al joven científico cubano para que se animara a darle alguna chupadita a algún que otro cigarro de marihuana que de vez en cuando consumían y que era muy bien acogido y le daba a los encuentros grupales cierta soltura. Chencho comprobó que la marihuana, de la que por su educación patriótico militar había considerado siempre como un elemento diabólico, podría ser incorporada como un componente del ocio como lo era el ron, el tabaco... era una cosa más, que "Si te gusta OK, si no te gusta, igualmente OK". En aquellos encuentros, se produjo un riquísimo intercambio de culturas, puntos de vista, conocimientos culinarios. Las mesas temblaban de alegría cuando Chencho y los campesinos *yumas* ponían sobre ella toda la sabiduría y cariño en aquella diversidad de platos caseros, hechos con las manos y el corazón.

En este ambiente es que llega Jacinta a Canadá, y al ver ese clima tan amigable, familiar y rural en el que Chencho se había metido, se enorgullece mucho más de haber dado hasta las más íntimas de sus caricias, su confianza y escandalosos orgasmos al joven talentoso y machito Chencho Pérez Domínguez.

No fue muy difícil para Jacinta acoplarse al ritmo de las relaciones que había construido Chencho y los campesinos *yumas*, y ella fue también muy bien acogida por la familia canadiense. Chencho y Jacinta dormían juntos los fines de semana en casa de los agricultores, se agarraban de la mano, no paraban de tirarse flechazos con los ojos, miradas que derretían a cualquiera que se interpusiera entre las dos criaturas enamoradas. Como el mundo es chiquito y luego todo se sabe, y para no mentir en declarar su estatus de *tarro* (o sea, que eran amantes), Chencho y Jacinta daban continuas evasivas cuando cualquiera les preguntaba sobre sus proyecciones de tener hijos, sitio de residencia en su país natal, detalles sobre cómo se conocieron, entre otras clásicas preguntas que los humanos suelen hacer por su propia naturaleza investigativa, un poco chismosita y quizás ligeramente bretera. Por su parte, los agricultores, al ver la imprecisión de sus respuestas, rápidamente captaron que

era un acto de infidelidad y quizás la condición de gente alternativa, les ayudó a entender como un elemento natural el sistema de relaciones extramatrimoniales como elemento intrínseco del mundo en que vivían.

Verdaderamente Chencho y Jacinta los fines de semana los habían ligado como de sueño, unidos a lindas personas, trabajando físicamente en el campo, comiendo rico, gastando poco. El punto estaba en que los días entre semana ambos trabajaban en un instituto de primer nivel de ciencias biológicas. Chencho, por su misión doctoral, trabajaba día y noche en un laboratorio de biotecnología insertando el gen de *pig mantecoso* a las calabazas cubanas, que recién había llegado a Canadá de unos laboratorios ingleses. De este modo y conociendo las garras del joven para llevar a cabo cualquier proyecto que se proponía, y las facilidades que tenía en ese laboratorio en el que no faltaba absolutamente nada para hacer ciencia, el joven Chencho en una retro visión de su enfoque científico logró la hazaña de meter el gen de la manteca en una calabaza local de la que había traído las semillas desde Cuba.

Por otro lado, a dos puertas continuas, en el laboratorio de biología molecular se encontraba Jacinta, que aprendía todas las rutinas de marcaje molecular para detectar las modificaciones genéticas de las calabazas y con esto complementar la tesis de doctorado de su adorado amante. Ella, por su propia condición ideológica y por la influencia de su difunta madre, que era profesora de inglés y tronco de *gusana*, siempre se mantuvo en comunicación con amigos de habla inglesa que la visitaban en Cuba lo que facilitó que su inglés mejorara rápidamente con un acento casi anglosajón y que unido a su carácter alegre comunicativo comenzara a conquistar la amistad de decenas de personas que trabajaban en el instituto *yuma*, lo que despertó en Chencho una extraña combinación de orgullo y celos.

La propia dualidad de la vida de Chencho y Jacinta durante los fines de semanas de vida *orgánica* y días laborables de transgénesis produjo un número creciente de discusiones en la pareja, que terminaban siempre en la cama.

¡Ah! El amor es el amor, y las buenas discusiones terminan en el camión, era el tema que Chencho repetía y que era fuente de inspiración para componer alguno de sus soncitos sencillos y ricotes que solía hacer de vez en cuando.

El asunto es que Chencho ya tenía que regresar a la patria en una semana con su hazaña científica, a saber, las calabazas transgénicas, y un tiempo después le tocaría a Jacinta, con su diploma de especialista en marcaje molecular para completar la tesis de su amante. La vida de

laboratorios y de relajación con los agricultores *yumas* orgánicos casi llegaba al fin y lo dramático era que Jacinta no quería regresar.

Elle le habló a Chencho en su estilo directo y propositivo y le cuenta lo que espera del futuro: "Chencho, te amo con locura. Aquí, ¿ves?, podemos comenzar todo desde el principio: tú y yo, tener nuestros hijos... Y después que pase la sanción de cinco años por desertar de la patria pudiéramos regresar de visita y encontrarnos con nuestras familias".

Ese paso de desertar de la revolución, ni lo había pensado. Chencho, en realidad, tenía todo un *familión* que no quería dejar; además, el culo gallardo de Celina *La Bella* aún le causaba placer. No obstante, y quizás por decir algo para salir del paso, le adornó a Jacinta su decisión de regresar a la patria sobre todo por el amor que sentía por sus seres queridos especialmente su madre y padre, y ya de paso del compromiso que había contraído con el doctor Ruperto, el director del instituto de investigaciones, del cual ellos eran parte.

"¿Qué le vamos hacer, mi Chencho?", suspiró la joven Jacinta, con un tono de decepción que raspaba la melancolía. La joven investigadora especialista en química orgánica, *la Locota* compañera de Chencho en la transgénesis, la agricultura orgánica y el amor, se les esfumaba la inmensa ilusión de seguir compartiendo la vida con el hombre que le gustaba.

7. CHENCHO DE VUELTA A LA PATRIA

Al llegar al aeropuerto de su país natal en camiseta, bermudas y sandalias, muy diferente al vestuario de sarcófago con el que se fue, Chencho estaba blanco, con los *cachetes* colorados y de vez en cuando se le escapaban algunos *inglesismos* que sus colegas toleraban y Celina *La Bella* aborrecía.

La joven promesa científica traía en sus manos las primeras semillas de calabazas transgénicas, un extraordinario logro científico, calabazas criollas con un gen que producía manteca de puerco quizás no con sabor a manteca criolla de cerdo alimentado con palmiche, pero eso sí, cuando te ponías en la boca una tajada de los frutos de esta nueva variedad modificada genéticamente, hasta se manchaban los bigotes de grasa.

Los miembros de su equipo inmediatamente sembraron las semillas, obtuvieron los primeros frutos que valientemente degustaron, todos coincidían: "Imagínense, cuando esto se generalice por todo el país, ¡qué milagro, madre mía!".

El doctor Ruperto, con todo orgullo, felicitó al joven talentoso científico, perla de su institución, y los jodedores de su trabajo le preguntaron

con cierta ironía sobre Jacinta. Él, un tanto *ojiaguao* y hablando con el diafragma, les dijo: "Jacinta, bien".

Ni cortos ni perezosos, la *canalla* del instituto se retiró después del saludo, compraron una botella de ron barato, y en medio de la cuerda se inspiraron y retomaron nuevamente la guaracha, la popular canción que le cantaban a la infidelidad, esta vez recreada con nuevas frases:

"Trans" con T.

Se me olvidó el compost.

"Génico" con G.

su amorcito se le fue.

Lo más curioso de todo fue que el joven Chenchó, en vez de estar súper orgulloso por su gran mérito científico y su regreso a la patria, se daba cuenta de cómo en su cabeza se tejían un torbellino de contradicciones, complejos hilos se enramaban y nudos cerebrales tomaban cuerpo. Chenchó era consciente del peligro de generalizar la famosa variedad de calabaza con el *gen de pig mantecoso* a todo el país, esto podría conspirar con la independencia de miles de campesinos los cuales tendrían que comprar las semillas a los laboratorios o casas comerciales año tras año. Por su propia vivencia con los agricultores en la comunidad en torno a la finca La Esperanza y los guajiros orgánicos de Canadá con los que había empleado largas horas de trabajo, fiestas y análisis de sus sistemas de semillas, tenía la convicción de que un solo tipo de calabaza no podía tener un impacto mágico ante tanta diversidad de tierra, maneras de cultivar, usos y costumbres. Además, aunque no tuviera evidencias sólidas de que esta nueva variedad transgénica pudiera tener algún efecto adverso en la salud de los que la consumieran a mediano o largo plazo, no existían aún suficientes pruebas de lo contrario. Chenchó sentía la inmensa duda de diseminar tal invento sobre el que los agricultores no tenían la plena conciencia de sus buenas o malas consecuencias y sobre todo que estos hombres y mujeres que cultivaban la tierra no poseían la capacidad para mantener las características de la planta que el joven científico había obtenido en condiciones experimentales de extremo rigor. El escenario futuro de diseminar estas semillas sofisticadas y milagrosas podía ser el de convertir a los productores en esclavos de su tecnología.

En los mismos días en que todas estas contradicciones soplaban en su mente, visitan a Chenchó un grupo de pobladores de las comunidades cercanas de la finca La Esperanza para conocer cómo le había ido al joven durante su estancia en Canadá y de paso comentarle lo

que habían logrado ellos a partir de su incursión en el mundo de la experimentación con diversidad de cultivos que habían estado realizando y que Chencho, en pleno romance con Jacinta había inducido y facilitado un tiempo atrás. Evidentemente, los guajiros se mostraban profundamente agradecidos por el papel que jugó Chencho en generar cambios positivos en la calidad de sus cosechas, incremento de sus ingresos financieros y las conexiones que se habían fortalecido con los consumidores de la ciudad que se interesaban gradualmente por la calidad de los productos que ellos estaban produciendo sin empleo de químicos y con semillas criollas seleccionadas por los propios campesinos.

Casualmente y de manera sorpresiva, por esos días parte de la familia de los agricultores *yumas* con que compartió en Canadá lo visitan que ya de paso conocen a su familia oficial (o sea, a Celina *La Bella*) y le traen además una carta de Jacinta confirmando la decisión de no regresar.

Por encima del papel se podía leer la infortunada decisión en que Jacinta le expresaba que su vida tenía que definirse y, en un gesto de genuina honestidad, le confesaba que había iniciado un romance con un *yuma* bonachón llamado Peter.

¡Bumbata! Chencho nuevamente en el cardiovascular con remisión a psiquiatría.

El talentoso Chencho pasó tres semanas sin emitir palabra, sumido en la depresión que lo caló hasta el tuétano. Poco a poco comienza a hablar, y con la ayuda de los medicamentos, su juventud y el apoyo familiar, Chencho Pérez Domínguez da síntomas de recuperación de su segunda recaída.

8. LA CONFERENCIA

Por su invento de la transgénesis y su reputación científica ganada por la joya científica, el doctor Ruperto logra convencer a la dirección del Ministerio y los dirigentes de la institución para que Chencho se tome unas vacaciones prolongadas.

Con el dinero que había conseguido ahorrar durante su trabajo en Canadá y con algún dinerito que la Jacinta le mandaba casi en secreto a la madre de Chencho, el joven científico Chencho Pérez pudo pasar una convalecencia rodeado de su calurosa familia y con cierta holgura económica.

Tras nueve meses que le sirven para reflexionar y poner en orden sus ideas, el joven científico se siente mucho mejor y ya visiblemente recuperado es invitado a un congreso sobre ciencia tecnología y medio ambiente. A este evento, que se celebraba cada dos años, acudían los más

renombrados científicos nacionales e internacionales que tenían algún vínculo científico, político, mercantil, romántico con Cuba, y asistían además los dirigentes más importantes en el área de ciencia tecnología y medio ambiente, dirigentes que informaban directamente a la Presidencia de la república.

Chencho había sido seleccionado como el ponente principal y la expectativa de los participantes se centraba en conocer toda la metodología que había desarrollado para la obtención de un tipo de calabaza que sintetizaba manteca.

Los 30 minutos reglamentados para su discurso en el evento científico fueron raros y emocionantes. En el momento de la presentación, todo el auditorio esperaba que Chencho hablara sobre su experiencia en la transgénesis realizada en el laboratorio *yuma* canadiense, en que nada le faltó.

Cuando el científico se disponía a dictar su conferencia y de manera imprevista rompe un aguacero muy denso de tres minutos y medio. El salón, aun teniendo ventanas de cristal transparentes y limpias, se oscurece por el espesor de la lluvia. Ya amainando y aún con la oscuridad de los nubarrones en disipación, se van metiendo los rayitos de luz en el recinto de las presentaciones; los haces de luz solar mezclados con la ya débil lluvia y sombra de las nubes, dan el típico casamiento de dios y el diablo. En este momento, Chencho declara: "Compañeros y compañeras, yo no diseminaré la variedad de calabaza con el *transgen pig mantecoso*. No puedo hacer esto cuando he descubierto que para salir de la crisis alimentaria en que hunde este país y reforzar la alegría en de nuestros compañeros ésta no es la fórmula. La fórmula no está en la transgénesis, sino en la transcomunicación".

El auditorio se quedó perplejo: los científicos recién graduados reían con susto, los más consagrados, nerviosos, sacan su pañuelo y se secan las gotas de sudor que contrastaban con los 17 grados Celsius de aire acondicionado que congelaban el salón; los investigadores y funcionarios menos sensibles mantuvieron la cara de *tranca* y siguieron paso a paso la explicación de Chencho. El doctor Ruperto pensó que el sistema nervioso central del muchacho estaba en una nueva recaída.

Chencho, en su discurso, les explicó detalladamente a sus colegas que el mayor impacto que había tenido en el trabajo que realizó en su país y Canadá fue en los momentos que se alejó de los laboratorios y les brindó opciones a los agricultores para que éstos experimentaran, lloraran y rieran con sus propias iniciativas, con cosas que estuvieran en consonancia con su cultura y que pudieran replicar, manipular y decidir.

"La gente —continuó Chencho— necesita que se le reconozcan y se fortalezcan sus modos de generar conocimiento. La ciudadanía cubana

demanda canales de comunicación”, y dibuja en letra gigante en la pizarra del salón la palabra *K* de *Knowledge*, “conocimiento” en inglés. Al lado escribe *building*, que significa “construcción”, y a continuación pone *right*, que se interpreta como “derecho”. En la línea superior del pizarrón escribe una oración completa en puro castellano diciendo derecho a construir el conocimiento. Y continúa.

Es poner a disposición de la gente múltiples tuberías, canales de opciones y experiencias que le ayuden a resolver sus problemas. Y sobre todo, que la propia gente sea parte activa de fabricar sus soluciones. En realidad la innovación es la capacidad que desarrollan hombres y mujeres de ser pro-activos en edificar valores, que van desde inventar una balsa para emigrar sano y salvo a La Florida o la luna, hasta hacer un pequeño tornillo para ajustar una máquina de cosechar maíz. Lo importante es que la gente sienta la libertad y la facilidad de hacerlo, implementarlo y evaluarlo en toda su magnitud, de este modo los ciudadanos y ciudadanas son parte de tu ciencia, o mejor dicho, la ciencia es hecha por los ciudadanos y ciudadanas y las divisiones imaginarias entre las ciencias sociales y aquellas relacionadas con los recursos naturales, se convierten en un mazacote que no se sabe por dónde empiezan o terminan. Lo que sí me ha demostrado por las experiencias vividas por mí y otras colegas, que este enfoque genera alternativas que dan vida, placeres y sobre todo responsabilidad a la ciudadanía; es brindar pedazos de piezas del rompecabezas para una vida más sana respetando la naturaleza, los vecinos, los amigos, lo que quieren hacer los seres mortales día a día para ser armónicamente libres.

Arremetió Chencho con una fuerza discursiva impresionante y modulando la voz como todo un profesional de la comunicación. Entonces, el joven científico cerró su discurso planteando: “Los seres humanos naturales deben ser componente básico del sistema nacional de ciencia: el reforzamiento de la cultura es el fin de cualquier esfuerzo de la innovación en nombre Einstein, Changó y la mismísima Caridad del Cobre. Los ciudadanos y ciudadanas tienen que ser parte de nuestro juego científico”. Mirando al auditorio que permanecía en absoluto silencio, alzó la voz muy emocionado: y firmemente dejó clara su intención expresando: “¡Viva mi gente!”.

Por los rostros del auditorio quedó claramente visibilizada la aceptación compartida de su intervención y que a la joven joya de la ciencia

cubana no le quedó nada por dentro. En la sala esta vez no cayeron gotas de sudor en algunos miembros de la audiencia, sino gotitas de orín de alegría para algunos y de frustración para otros y que todos de una manera u otra emitieron algún sonido, aunque muchos apretaron los puños, y aplaudieron hasta que se enrojecieron sus manos.

En ese momento, por fin Chencho se sintió tranquilo, seguro, optimista, y relajado porque no le quedaba nada por decir. Excepto un detalle: Fulgencio de la Concepción Pérez Domínguez alias Chencho susurraba en voz baja una y mil veces el nombre de Jacinta y dibujaba en su mente la eterna sonrisa de *la Locota* especialista en química orgánica del instituto del doctor Ruperto. Su cerebro olía y respiraba el aroma de Jacinta, que en esos momentos, muy lejos, intentaba hacer el amor con el nuevo novio. Jacinta, que a pesar de sus esfuerzos no se concentraba y también respiraba las vibraciones de la voz de su machito, Chencho.

Cuando terminó la presentación, los saludos y felicitaciones por su discurso venían en oleadas imparables, hasta los más recalcitrantes se le acercaron y comentaban sobre la valentía del joven, su intuición y fantasía.

Chencho, ya agobiado de tanta explicación y comentarios, se despidió de todos, buscó el mar, encontró el malecón habanero, a lo largo del muro y bajo un sol caliente comenzó a silbar solito una canción rítmica que inventaba en ese momento. El optimismo de la música se notaba en los movimientos de su cabeza y en la posición de los labios que le costaba trabajo entonar con el chiflar. El joven científico sonreía al mismo tiempo que silbaba su último tema sobre la eterna devoción por la ciencia, el amor y la pasión.

LA INNOVACIÓN DEL APRENDIZAJE EN RED. LA EXPERIENCIA ARGENTINA DE LA MAESTRÍA DE ECONOMÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

**MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ, DANIEL MAIDANA
Y AUGUSTA STEINBERG**

La creación de un lenguaje común desde el que construir innovadoras vías para reconceptualizar el sentido del conocimiento, y por lo tanto del poder, va unido a la traducción y comprensión cultural de experiencias innovadoras. Muestra de ello son las iniciativas de algunas universidades vinculadas con muy diversos agentes sociales¹. Iniciativas que favorecen el necesario empuje para reflexionar sobre las transformaciones sociales que mejoren las condiciones de vida de la ciudadanía ante el bamboleante ritmo de crisis del capitalismo (Coraggio *et. al.*, 2000). En este sentido, el caso argentino que mostramos es significativo. Como plantea la investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Adriana Rofman (2005: 13): “En los ámbitos políticos y académicos resurge la discusión teórica y estratégica acerca de los mecanismos, los actores y la escala geográfica más adecuados para desencadenar un proceso autosostenido de cambio económico y social, que revierta la dinámica destructiva de la crisis y promueva transformaciones estructurales capaces de incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población”.

1. LA UNGS: INNOVACIÓN PLANIFICADA

Desde su creación, la Universidad Nacional de General Sarmiento, ubicada en el Conurbano Bonaerense, en la provincia de Buenos Aires, ha impulsado y favorecido la constitución de espacios de encuentro entre

diversos actores locales para conocer y discutir los procesos de democratización y de profundización democrática de la sociedad argentina. Desde distintas vertientes viene discutiendo y ampliando el conocimiento sobre el desarrollo local urbano y la vinculación entre agentes sociales que desafían los efectos de las políticas neoliberales en pro de una sociedad que se transforme para revertir los procesos de empobrecimiento y vulnerabilidad consolidados en la región.

El Conurbano Bonaerense es singular en sus características por el alto nivel de concentración demográfica y de pobreza, fruto del proceso de urbanización en el Área Metropolitana de Buenos Aires y de la fragmentación y empobrecimiento en general de la sociedad argentina. El territorio ha sufrido modificaciones sustanciales en la última década, tras la reestructuración de la economía y el plan de ajuste implementado a nivel nacional (Fournier y Kohan, 1998). Fue ese contexto, según analizan José Luis Caraggio, Susana Hinze, Federico Sabaté (Hinze, 2003: 37-38) y José Luis Coraggio (2007b), el que provocó que "los ciudadanos ha[ya]n ido desarrollando respuestas reactivas que se fueron estructurando en nuevas formas de producción para la reproducción".

Para este equipo, que fue el núcleo central comprometido en el diseño de la Maestría de Economía Social, estos procesos generaron la expansión del mercado informal y la creación de nuevas formas de cooperación. Formas que permitieron a la vez la reintegración de los excluidos y excluidas, como productores y productoras, y como consumidores de bienes y servicios que el mercado capitalista y el Estado dejaron de reconocer, de facto o formalmente, como derechos humanos de la ciudadanía. Este equipo considera en su análisis "que los excluidos y carenciados sobreviven a sus problemas inventando centenares y centenares de soluciones parciales e improvisadas, espontáneas o no, en su mayor parte predominantemente subordinadas a la satisfacción de sus necesidades y a la calidad de los vínculos socioculturales, y no a la lógica de la explotación del trabajo ajeno".

Cabe advertir que, con una dinámica previa de trabajo en red, la Universidad Nacional de General Sarmiento se constituye como una universidad que aporta un interesante recorrido traducible a otras universidades latinoamericanas y a las europeas en materia de trabajo en red y de cooperación con agentes sociales para la producción de conocimiento/s. Conocimiento/s que posibilitan las transformaciones sociales para alcanzar una mejora de las condiciones de vida de la gente, la gobernabilidad y la promoción del desarrollo local en su territorio.

La UNGS fue fundada en 1993, iniciando sus actividades académicas en 1995, como institución nacional en el sistema universitario argentino.

En el diseño institucional de la propia universidad se realizó una intensa tarea de fomento a la participación de la comunidad local, canalizada entre otras instancias por la Asociación Civil Universidad Nacional de General Sarmiento. "Eso generó un espacio de encuentro entre actores locales y universitarios promotores del proyecto" (Laura Martínez, 2006: 8). Para responder simultáneamente a las necesidades concretas que hoy plantean el desarrollo industrial, la problemática urbana y la formación de capacidades básicas, la universidad adoptó una estructura académica conformada por institutos y centros. Los institutos son interdisciplinarios y constituyen las unidades de gestión académica: Instituto de Ciencias, Instituto del Conurbano, Instituto del Desarrollo Humano e Instituto de Industria. Los Centros de Servicios y Cultural son unidades de vinculación con la comunidad y promueven el desarrollo de las relaciones de la universidad con la sociedad. Además se creó la Fundación Universidad Nacional de General Sarmiento (FUNAS), de la que forman parte organizaciones locales, empresarios, profesionales, académicos y otro sector de la ciudadanía del entorno local que favorece también acciones de bienestar universitario y de desarrollo local. Presentamos aquí un fragmento significativo de los *propósitos constitutivos y fundamentales de la universidad* formulados en su estatuto general²: "Acompañar los acontecimientos y los cambios que se operan en la sociedad. Construir una universidad democrática, hacia adentro y hacia afuera de los claustros, sosteniendo como valores: la realización de la persona en libertad, el respeto a la diversidad ideológica, cultural, de géneros y de credos, el pluralismo político, la participación solidaria, la ética como legitimidad, la transparencia de los actos y de las actitudes y la autonomía responsable en un proceso de creación colectiva y consciente, y no colonizada por la sociedad de consumo. Desarrollar una universidad que no excluye contribuyendo a disminuir las asimetrías: en la igualdad de oportunidades debería centrarse el dinamismo de las sociedades. Se garantiza la gratuidad de los estudios en las carreras de pregrado y de grado: los recursos económicos del individuo o de la familia no pueden ser el factor que determine la realización de las inteligencias y capacidades".

1.1. ARTICULACIONES POSIBLES: LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LOS SERVICIOS 'CON' LA COMUNIDAD

Para dar respuesta a las demandas y cumplir con sus prioridades estratégicas, la UNGS adoptó como principio la vinculación entre la formación de profesionales a través de la docencia, la investigación relevante,

el servicio a la comunidad y la búsqueda de alternativas de desarrollo integral, particularmente para la zona de referencia inmediata y la Región Metropolitana de Buenos Aires en general. Éste es uno de sus principales elementos identitarios y diferenciadores para los miembros de la UNGS. Es una fuente de identidad fundacional compartida desde la que afrontar los nuevos desafíos organizativos.

La reciente creación institucional de la UNGS categoriza a esta entidad dentro de lo que en el sistema universitario argentino se denominan *universidades nuevas*. Creadas en la década de los noventa para contrarrestar el peso concentrado en el sistema universitario bonaerense, se ubicaron en gran medida en el Conurbano. La UNGS en primer lugar, y posteriormente la Universidad Nacional de Quilmes, fueron las que de forma pionera se consideraron independientes políticamente dentro del sistema educativo argentino³. En referencia a este proceso constitutivo, magistralmente narrado por Susana Hintze, se señala: "José Luis [Coraggio] logró juntar las universidades con una identidad, para pelear juntas independientemente de si fueran peronistas o radicales. Se creó el Programa Universitario de *Universidades Nuevas* con un presupuesto especial de diez años". La filosofía de establecer ese compromiso de autonomía ha permeado la planificación y puesta en marcha de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde su inicio, con los grandes desafíos de organización y articulación que requieren.

Sobre el desafío organizativo de estas articulaciones Gustavo Badía⁴ explica que cualquier docente en el contrato formal de la universidad conoce la explícita división de compromiso con un tercio de docencia, un tercio de investigación y otro tercio para la gestión y los servicios. En el sistema académico obviamente conviven, ayudados por una organización flexible, los perfiles más académicos con los más investigadores o de campo. Al respecto, Gustavo Badía señala: "La carga docente y la carga de investigación es inamovible, se tiene la obligación de estar en un equipo de investigación y divulgar los resultados. En general los servicios los manejamos con un plus horario de 10 horas semanales, que es lo que se usa para encuadrar los servicios y es lo que permite el servicio público, hasta las 50 horas semanales siempre que sean rentados [...]"⁵.

A ese reto se suma la concepción cotidiana de la gestión de la universidad de forma participativa y democrática, lo que supone una gran tarea a sumar al resto de obligaciones para los miembros de la comunidad universitaria. Con esta gestión se prioriza la transparencia, se evitan los espacios de corrupción y se favorece la comunicación tanto interna

como externa, lo que no excluye que esto en ocasiones puede ralentizar procesos, o, en su defecto, saturar a los miembros de la universidad ante la carga de tareas a desarrollar conforme el plan trazado por la UNGS, lo que no ha sido inconveniente para consolidar y complejizar, sin embargo, sus propios procesos de desarrollo y fortalecimiento institucional con la creación de amplias redes.

2. LA MAES: SU INCIDENCIA EN LA CANTERA DE PROFESIONALES ORGÁNICOS⁶

El principal objetivo de la Maestría de Economía Social (MAES) es el desarrollo de amplias capacidades profesionales y especializadas para la elaboración y profundización de marcos conceptuales. Sus maestrandos y maestrandas aprenden a diseñar y participar en investigaciones empíricas, así como la planificación e implementación de políticas, programas y proyectos fundados en la reconceptualización más innovadora de economía social.

La MAES inició su andadura en 2003, dirigida y coordinada académicamente por José Luis Coraggio, en el Instituto del Conurbano. Para varios de los informantes entrevistados, este instituto es el que mejor refleja ese espíritu fundacional que vincula a la universidad *con* la comunidad. Un *con* la comunidad que remarca su actual rector, Silvio Feldman⁷, quien resalta una influencia freyriana frente a otras visiones más asistencialistas o de extensión universitaria, que inciden en el *para* la comunidad: "Pondría el acento con la universidad, con la comunidad. Tal como fue pensada originalmente la idea de servicios es que hay mucho por aprender con los protagonistas sociales en la interacción creativa con distintos grupos, tanto en términos de mirar problemas en el diseño académico, así como en las perspectivas y preocupaciones y problemas académicos y las percepciones de las prioridades. Yo entiendo que una de las ideas centrales de los servicios de acción con la comunidad, es poner el acento en el *con*, con la innovación en el estudio, no sólo sistematizado, sino que es interesante encontrar espacios de encuentro para encontrar perspectivas diferentes, en los abordajes y formas de mirar en el conocimiento sistemático. Es una de las notas distintivas, en ese sentido es innovador, en universidades que hacen investigación acción. Pero no es lo frecuente en el resto de nomenclaturas de universidades".

La MAES surgió de un equipo de trabajo de excelencia con larga trayectoria común académica, investigadora y transformadora que formó

parte de la construcción inicial de la UNGS⁸, compuesto por José Luis Coraggio (director), Susana Hinzte (coordinadora) y Alberto Federico Sabaté, quien lamentablemente falleció hace unos años, así como otros docentes investigadores. Actualmente son nueve los docentes. Su trayectoria académica, personal e ideológica se liga a las transformaciones sociales ocurridas en América Latina en las últimas décadas y al desarrollo de un sistema universitario acorde a los procesos de exilio y movilización. En relación a la creación de la MAES, José Luis Coraggio, en una entrevista realizada el día 30 de julio de 2008, me comentaba: "Diseñé la maestría y me puse a dirigirla, la idea era formar promotores para asesorar, que hicieran materiales, que pudieran asesorar a las organizaciones sociales, que hicieran trabajo académico, no es infinito, pero se puede hacer bastante [...] La maestría reconoce que no hay una teoría de la economía social, que es un campo en formación, que tiene que ser muy multidisciplinario porque está refiriéndose a una realidad muy compleja, hay cuestiones culturales, está vinculado con la política económica, institucionales, hay cuestiones políticas [...]".

En ese sentido, desde la MAES se amplía y se avanza en la conceptualización de la economía social como campo, desde el reconocimiento de que su creación es un proceso sólo iniciado, como precisa Coraggio: "No hay un campo constituido, y es una valoración que hago no sólo de América Latina, sino de Europa, o de Canadá. Es más, cuando empezamos a diseñar la maestría buscamos estudios de posgrado, carreras de economía social, hay de tercer sector, sin fines de lucro; la economía social incluye a gente que está buscando generar ingresos también, cooperativas o no cooperativas".

Sobre la especificidad latinoamericana de la economía social, Coraggio plantea brevemente, en esa entrevista que bebe de las fuentes europeas, Aristóteles, Marx, Bourdieu, que la pretensión, más que crear un pensamiento latinoamericano, es reconocer la realidad latinoamericana⁹: "[E]n Europa predomina, predominaba una concepción de economía social de cooperativas, mutuales y asociaciones que es lo que tiene reconocimiento jurídico en todo el mundo, con una asociación internacional... en Europa apareció el concepto de formas de trabajo, lo que se llama servicios de proximidad, que más o menos coincide con lo de Canadá. Pero en América Latina tenemos otra realidad, nos enchufaban que la característica nuestra es que tenemos un gran sector informal, ¿no?, pero también tenemos cooperativas y asociaciones desde hace un siglo, y tenemos la economía campesina [...]".

Con ese marco en construcción, la MAES inicia su cuarta edición —con el curso correspondiente a 2009-2011— y con una propuesta

concreta de investigación-acción. Su punto de partida analítico es la insuficiencia de instituciones como el mercado capitalista y el Estado que no reintegran a los millones de excluidos del empleo e ingreso dignos, y la insostenibilidad generada por los programas asistencialistas planteados como alternativa pública hasta ahora. Para hacer frente a esa nueva cuestión social se requieren estrategias públicas, en la conjunción Estado-Sociedad, que promuevan directamente nuevas formas asociadas de producción y reproducción, centradas en el trabajo y en otras modalidades de gestión de recursos y necesidades. En este contexto esto se refiere a lo siguiente, una nueva forma de políticas públicas y las más diversas experiencias y modelos de empresas sociales: empresas solidarias, emprendimientos económicos populares, cooperativas de trabajo, de autogestión de servicios, de consumo, banca social, microcrédito solidario, redes de ayuda mutua, redes de trueque, mutuales, asociaciones barriales, presupuesto participativo, educación vinculada a la comunidad, servicios voluntarios, donaciones, etc., las cuales son integradas por la maestría en un marco de investigación-acción, orientado por el objetivo de reproducción ampliada de la vida de todos y de todas.

3. REDES DEL SIGLO XXI: POR LA REVITALIZACIÓN DEL (RE)CONOCIMIENTO Y RESPALDO MUTUO

Partiendo de que en la región, y específicamente en el Conurbano Bonaerense, como fruto de la prolongada crisis se ha generado una multiplicidad de iniciativas de economía social, la MAES considera este espacio como un campo de experiencias vivas con las cuales es posible interactuar durante el periodo de formación e investigación. Como se ha planteado, la UNGS cuenta con equipos de investigación y con experiencia acumulada en el trabajo conjunto con organizaciones públicas, privadas y no gubernamentales. En esa línea, la MAES promueve redes de investigación, formación y capacitación en distintos niveles. El equipo de docentes especializados en economía social se articula como parte de una red de investigadores nacionales y externos, algunos de los cuales son tutores o docentes invitados. Esta conexión se funda en el conjunto de vinculaciones y convenios que el ICO y otros institutos de la UNGS han tejido con centros de investigación y docencia en relación a la temática abordada por la maestría. Igualmente se ha venido conformando una red de instituciones públicas, no gubernamentales y también privadas, y con experiencia en diversas formas de promoción y capacitación en economía social.

Por otro lado, la MAES ha planificado un circuito de desarrollo académico para sus estudiantes destacados. La oferta comprende un acceso investigador hacia el doctorado en Ciencias Sociales de la UNGS. Además de esto, se ofrece el curso de postgrado virtual en Economía Social y Desarrollo Local, que forma parte del programa virtual de Formación en Economía Social y Solidaria, el cual presenta una orientación más profesional y abarca cursos de postgrado y formación continua; iniciativa que coordina Susana Hintze desde enero de 2008. Actualmente la MAES tiene matriculados un tercio de estudiantes latinoamericanos de origen no argentino, lo que nos habla de la diversidad geográfica y de procedencia. Si bien los y las estudiantes de la UNGS en general provienen principalmente de nueve partidos del área noroeste de la Región Metropolitana, área que en total tiene alrededor de dos millones de habitantes, lo cierto es que el grueso de la población matriculada, cerca del 84 por ciento, proviene y está conformada por los partidos de José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel (integrantes originalmente del municipio de General Sarmiento) y el de Moreno.

En la selección del estudiantado interesado en la economía social de la maestría, con un gran nivel de permanencia y poco abandono, como destacan Susana Hintze y José Luis Coraggio, se considera importante la disponibilidad de al menos veinte horas mensuales de lectura, además del periodo de cursado presencial con docencia. La selección de estudiantes, por sus propias individualidades, trata de generar un grupo interdisciplinario que permita aprovechar el apreciado aprendizaje horizontal colectivo que se produce en la relación afectiva. Desde la MAES se persigue crear espacios de socialización que no resultan sencillos de impulsar, como plantean otros maestrandos. Por otro lado se han creado diversos sistemas de becas de apoyo en su trayectoria, por ejemplo han contado con el apoyo de la Fundación Ford, o han creado *ad hoc* la beca F. A. Sabaté, para el respaldo con organizaciones sociales.

El campo de actuación profesional de quienes cursan esta maestría abarca un amplio espectro de organizaciones: instituciones públicas en las distintas escalas organizativas, organizaciones no gubernamentales y sociales, así como organismos internacionales, sobre todo aquellos vinculados a la elaboración de diagnósticos, diseño, seguimiento y evaluación de políticas y programas de desarrollo socioeconómico, con especial énfasis en la consolidación y eficiencia de un sector como la economía social, la cual tiene sus vínculos tanto con el sector de economía empresarial privado como con el sector de economía pública.

4. LA MAES: UN PROYECTO CONSOLIDADO

La MAES generó una respuesta a la demanda creciente de conocimientos y recursos humanos altamente calificados en Economía Social. Como objetivo la MAES ha pretendido desarrollar un amplio sector orgánico de economistas sociales. En las promociones de la MAES se han formado profesionales especializados y experimentados con habilidades y capacidades en el área del diseño, la planificación y el desarrollo de investigaciones empíricas aplicadas; y en el diseño de políticas públicas, programas socioeconómicos y proyectos concretos, coherentes con la estrategia de desarrollo de un sector de economía social. Además, la MAES ha permitido formar promotores de emprendimientos de economía social, que trabajan en red y contribuyen desde la base de las sociedades locales a convertir ideas en programas de acción viables, y en la elaboración de materiales didácticos, metodologías y sistemas de información para contribuir a impulsar, regular y viabilizar las actividades de conjunto del sector.

En ese sentido, Hintze¹⁰ amplía la concepción organizativa de consolidación del proyecto de la MAES aludiendo a su recorrido de mejora y calidad: "Tenemos un comité académico. Creo que es un proyecto asentado. Lo hemos logrado asentar porque en cada edición cambiábamos materias, se han ido reacomodando contenidos, ajustes de currículo, es un proyecto pedagógico. Hemos logrado una estructura".

El proceso de evaluación del conjunto de los estudiantes sigue fundamentalmente un sistema de exámenes, aunque mantiene algunas excepciones en algunas asignaturas, donde se elaboran trabajos. La evaluación externa del profesorado por parte del estudiantado se acompaña de informes por cada materia cursada, lo cual creemos contribuye a mejorar la docencia. Por último, la evaluación de la tesis de la maestría sigue la lógica institucional del sistema con tres jurados. Comparativamente con otros cursos de posgrado, según Hintze, se mantiene un buen nivel de tesis leídas, aunque el profesorado en general enfatiza la necesidad de mejorar este índice. Por ejemplo, Natalia Quiroga¹¹, maestranda colombiana de la MAES que en el momento en el mantuvimos una entrevista estaba finalizando su tesis, me comentó que la MAES superó sus expectativas por su visión holística, y por ser una academia conectada con la realidad latinoamericana. Desde la economía social y desde una perspectiva feminista, considera que esta formación le permite analizar la realidad fuera de un discurso androcéntrico o muy norteamericano.

Por otro lado, en su desarrollo, la MAES ha sistematizado una serie de publicaciones editadas con la colaboración de la propia universidad en la "Colección Lecturas sobre Economía Social", que abarca las distintas perspectivas de la economía social en el mundo; dichos trabajos han sido traducidos del inglés y del francés y con ello se posibilita su acceso gratuito al estudiantado propio, pero a la vez se privilegia el énfasis en la producción latinoamericana. Uno de los últimos títulos de esta serie es, por ejemplo, *La economía social desde la periferia. Contribuciones latinoamericanas*. La colección, como presenta el director académico de la MAES, José Luis Coraggio (2007a), "busca compartir una visión crítica de los procesos y teorías que pretenden autonomizar la esfera económica como mecanismo sin sujeto y reducir la naturaleza humana al *homo-economicus*".

La MAES cuenta asimismo con un centro de documentación actualizado con importantes publicaciones: libros, revistas y bases de datos vinculados a la problemática de la maestría, y además goza de diversas instalaciones de la propia universidad. En definitiva, la actividad de esta maestría y del Instituto del Conurbano son casos paradigmáticos a través de los cuales se construye un conocimiento para las transformaciones sociales desde una concepción de la universidad que integra el compromiso social como su razón de ser dentro del sistema superior argentino de educación.

5. ENCUENTROS DE LA MUTUAL PRIMAVERA 'CON' LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

Finalmente quisiera destacar como ejemplo muy significativo, el vínculo desarrollado con la Mutual Primavera por parte de la UNGS y de la MAES específicamente. En la siguiente tabla, titulada "Entrevistas con la Mutual Primavera", se recopilan fragmentos parciales y resumidos de la conversación que mantuvimos. Sus planteamientos son especialmente significativos para conocer la capacidad ampliadora y la creatividad transformadora con las que los agentes articulados construyen y moldean el campo de la economía social. Sus vínculos con la UNGS, basados en el reconocimiento mutuo, articulan el reto de conversar y cooperar desde sus diversas lógicas. La metodología de recopilación fueron dos entrevistas en las que conversamos Daniel Maidana y Augusta Steinberg junto con Sonia Mendoza y Mónica Mendoza¹², lideresas de la entidad ubicada en José C. Paz¹³ en el Conurbano Bonaerense.

ENTREVISTAS CON LA MUTUAL PRIMAVERA

Organización	Mutual Primavera
Fecha	19 julio de 2008 y 12 de septiembre 2008
Lugar	Sede de la UNGS Segundo Congreso de Vecinos y Organizaciones Sociales y Asociación de la Mutual Primavera en José C. Paz
Investigador	Daniel Maidana (UNGS), M ^a Ángeles Martínez García (UAM) y Augusta Steinberg (UNGS)
Informantes	Sonia Mendoza y Mónica Mendoza, lideresas de la entidad

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

5.1. TRAYECTORIA DE LA MUTUAL PRIMAVERA

Mutual Primavera es una entidad protagonista en el campo de la economía social en el Conurbano Bonaerenese. Mantiene distintos proyectos, como el de Mejoramiento del Hábitat para la mejora de infraestructuras; la creación del emprendimiento de la Canasta comunitaria; o el Instituto de Economía Social como una iniciativa de organizaciones territoriales a la que se sumó la UNGS, que aportó conceptos teóricos académicos a la vez que recibió aprendizajes respecto al trabajo de base de los participantes. La Mutual muestra su mito fundacional con la creación de un sistema de transporte solidario en su lucha por implantar un sistema de transporte colectivo en su zona. Se ubican a 30 km de la universidad: "Nacimos en el 2001 tras la crisis económicas y en realidad nos dimos cuenta de que los mayores de 25 años ya no íbamos a tener oportunidad de encontrar trabajo".

Distintos medios de comunicación, hegemónicos y alternativos, han publicado la difícil trayectoria de la Mutual Primavera en estos seis años hasta alcanzar visibilizar la necesidad de un sistema de transporte solidario en la zona. Así y por ejemplo, el 27 de agosto de 2002, el diario *Página/12* publicó en portada un titular referente a la Mutual Primavera: "Duras reacciones contra un grupo de vecinos que puso en marcha un servicio 'social' de micros. *El sueño del colectivo propio*"¹⁴. Pero la Mutual, más allá del pionero sistema del colectivo, plantea diferentes problemáticas desde una perspectiva crítica, particularmente sobre las políticas sociales, clientelares, la gestión burocrática que limita las capacidades y la creatividad de la sociedad, las políticas asistenciales que generan exclusión entre los asistenciados y las dificultades de las tramas políticas para la negociación. Pertenecen al Movimiento por la Carta Popular y se identifican con los presupuestos teóricos y prácticos del campo de la

economía social. Dicha organización mantiene un 90 por ciento de mujeres y más allá de la formalidad organizativa, preciso es subrayar, se maneja y predomina un discurso de gestión cooperativa donde el liderazgo es propiamente de mujeres, aunque concentrado en las participantes más activas.

5.2. LA MUTUAL PRIMAVERA, UNA 'LLAVE' PARA COMPARTIR LA UNIVERSIDAD

El fin general de la Mutual Primavera es vincular diferentes actores del territorio, por lo que la respuesta de la universidad se suma a todos los proyectos de la Mutual Primavera. El hito relacional con la UNGS fue la creación del Instituto de Economía Social, que si bien es considerado un éxito propio, cuenta con la colaboración universitaria. Según la Mutual Primavera, el inicio formal con la UNGS para emprender un camino conjunto, se produjo en el espacio de la Mesa de Diálogo Sarmiento: "La articulación con la UNGS la empezamos aproximadamente en 2004, nos fuimos acercando también en la UNGS, hubo una apertura en la Mesa de Diálogo, fue un grupo de docentes el que se acercó y ahí empezamos a hacer la articulación. Después le propusimos hacer el Instituto de Economía Social. Alberto Federico Sabaté (un investigador docente) tenía un fuerte vínculo"¹⁵.

Desde esas conversaciones iniciales, le vienen demandando a la universidad como aspectos centrales tres ejes que las lideresas sistematizan así: la participación en el territorio, la capacitación y el intercambio permanente entre la teoría y la práctica. Para la Mutual Primavera, se desprende una necesidad innovadora de la academia que amplifique las voces plurales de la sociedad. Demandan una apertura de la universidad en el siguiente sentido: "Es fundamental la capacitación y las construcciones teóricas y esas construcciones requieren de las experiencias y esa escuela es la que estamos construyendo. Que lo que escribamos no sea destinado sólo a fines y circuitos académicos. Hay una brecha, y se debe discutir entre actores sobre el conocimiento generado, y no todos saben transmitir en el contexto. No visibiliza el discurso, el diálogo de diferentes discursos, que refleje lo de todos, no es fácil conseguirlo. Hay aspectos en la academia innovadores que debían ser lo cotidiano, lo normalizado con espacios de empatía entre los actores educativos y académicos".

Las estrategias para *visibilizar* y *visualizar* estas demandas se vienen materializando desde la concertación de espacios de diálogo y discusión (Bebbington *et. al.*; Riquelme, 2008). Desde el intercambio de actores en el territorio con los académicos, y con la relectura de las prácticas con

la teoría en un sentido pragmático abren la universidad a la sociedad local. Por ejemplo una de las lideresas de la Mutual estudia la Maestría de Economía Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde la Mutual, sus propulsores han impulsado la articulación de la capacitación de promotores de economía social, vinculado con el Movimiento por la Carta Popular, "básicamente nos hemos vinculado con el Instituto del Conurbano, con el Instituto de Desarrollo Humano, con el área de comunicación, con una encuesta, una pasantía y finalmente un proyecto". Ante las dificultades que la Mutual iba encontrando en su desarrollo para mantener un grupo activo de forma estable "[s]e hizo un relevamiento de comunicación entre nosotros con el barrio y nos ha servido muchísimo porque nos dimos cuenta que teníamos una limitación de comunicación. Porque nuestra actividad se inició con una impronta muy revolucionaria tras la crisis de 2001, y eso como que ha ido mermando. Y llegar al barrio con este discurso era muy difícil, si bien el barrio responde inmediatamente a un ataque como defensa, pero no continuó y esos estudios nos ayudó a diferenciar a ver el discurso, el público con el que se habla"¹⁶.

Ése ha sido uno de los proyectos con el Instituto de Desarrollo Humano que amplió las capacidades de la Mutual Primavera sobre su presentación institucional a diferentes actores del territorio; pero también en sus estrategias de presentación con interlocutores de la Administración, del mundo político, de los medios de comunicación o con otras universidades y entidades sociales. El tejido con la universidad se ha ido hilando en proyectos diversos, en la relación cotidiana de miembros de ambas instituciones con diferentes grados intercalados de institucionalidad e informalidad.

La relación no fue con la universidad [en el sentido institucional] sino que fue [estableciéndose] con personas conversando en la Mesa de Diálogo, con Federico Sabaté, José Luis Coraggio [...] Y la relación con Coraggio fue buenísima. Y nosotros, cuando leíamos [artículos académicos sobre economía social], vemos que era lo mismo que nosotros queríamos hacer, y que [se] nos escuchaba como éramos nosotros. Cuando le escuchaba a José Luis Coraggio, cuando nos constituimos, nos dijo que estábamos haciendo lo que sus teorías hacían, de economía social. [Posteriormente] La creación del instituto fue más institucional con la UNGS, fuimos conociendo a otras personas, a Susana [Hintze], otra mujer recándida que nos escucha como éramos nosotros. Dentro de nuestro desorden, somos rebeldes, anárquicos, etc. [...] y pero sí teníamos claro que estábamos parados sobre tres ejes: económico, político y cultural. Y la [esfera] cultural era todo lo que era capacitación, capacitarse,

*y tenemos incorporado algo fundamental, darle calidad a la militancia, aprender, saber, investigar y eso es lo que pone la universidad. Nosotros ponemos lo que tenemos, que es el territorio y lo que decía Sonia, construir el discurso para llegar a la gente y eso es. Cuesta bajar la revolución. Por ahí la gente se asusta*¹⁷.

La Mutual Primavera y la Universidad Nacional de General Sarmiento, evoluciona en sus proyectos y en el formato de su relación, conforme se va adecuando al desarrollo institucional de cada una de ellas. La dinamicidad de sus convenios se vincula con la innovación de los nuevos proyectos y con la consolidación de un diálogo progresivamente fructífero.

*Tuvimos que capacitarnos, para saber cómo formar cooperativas y ahí va surgiendo el instituto, va tomando forma según evolucionamos, conforme se va aprendiendo. El apoyo de la universidad en este momento no es de presupuesto. Pero seguimos con la articulación porque estamos armando el instituto de 2009, y hay una becaria que viene, de una beca Federico Alberto Sabaté de servicios a la comunidad, para formar gente en economía social y sistematizar actividades. Noelia, egresada de políticas sociales, nos apoya en la construcción por su perfil, es egresada de la universidad y es un recurso importantísimo de la universidad, porque nos pone en palabras o en organización, porque nos traduce muy bien y nos entiende. Nos damos cuenta inmediatamente que vienen a hacer la tesis. El director de la beca de Natalia es José Luis Coraggio, y la supervisión es de Daniel Maidana. A raíz del instituto generamos un proyecto. Porque no quisimos bajar el nivel académico, por eso se hizo formación profesional desde el instituto. Se generan emprendimientos, no sólo de la Mutual, sino con otro barrio y otras asociaciones. Estamos pensando con la universidad iniciar otra fase, para hacer formación de capacitadores para trabajar con los docentes de economía social. Una de las cosas es que tradicionalmente se piensa en formarse para insertarse en el mercado laboral, pero hay que ir recreando todo lo que sabemos en un escenario nuevo, hay que ir construyendo todos los escenarios, en la formación de la economía social, es un desafío a construir*¹⁸.

El resultado de consolidar estas vías de participación comunes ha sido la identificación de las aportaciones que la universidad potencialmente puede poner a disposición para fomentar el desarrollo local desde el punto de vista de la propia Mutual y del resto de actores en el territorio.

En definitiva, la valoración que la Mutual expresa en la relación con la UNGS es positiva. Aunque esa apreciación advierte de la complejidad de mantener ese compañerismo a largo plazo, dado que la economía social es un proyecto político, que no todos comparten, ni fuera, ni al interior de la universidad. La ampliación de la *economía social* tiene posibilidades, para superar por ejemplo la fragmentación generalizada de actores sociales. Desde la economía social se pretende articular actores, por ejemplo con movimientos más amplios como el de la Carta Popular. Ése es un camino a recorrer en la construcción de otro modelo de desarrollo que la Mutual Primavera subraya con estas últimas palabras: “[E]s central la perspectiva de la generación de políticas desde abajo, que es lo que puede posibilitar la oportunidad de generar otra economía no tanto como una estrategia de abolición del sistema capitalista, sino como el modo de empezar la ofensiva contrahegémica anticapitalista e iniciar otro modo por lo tanto de hacer política”¹⁹.

NOTAS

1. Para ampliar esta perspectiva se puede acudir a David Harvey (2000) y Boaventura de Sousa Santos (2006).
2. Estatuto General del Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Artículo 1º del Título I: Propósitos, Orientaciones y Organización Institucional, de la Sección I: Principios constitutivos.
3. Entrevista mantenida con Susana Hintze en Buenos Aires el 16 de septiembre de 2008. Susana Hintze es investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el Instituto del Conurbano y forma parte de la coordinación de la Maestría de Economía Social.
4. Gustavo Badía en el momento de la realización de esta entrevista —la cual se realizó el 4 de septiembre de 2008 en el campus universitario— era el director del Instituto del Conurbano en la UNGS.
5. Como nos explicó en diversas ocasiones Ramón Altamirano, el director del Centro de Servicios de la UNGS, la universidad puede prestar a terceros servicios rentados o gratuitos. De hecho el ICO mantiene un servicio no rentado de capacitación en la esfera de la economía social a cargo de Susana Hintze, con la Mutual Primavera, organización que pude conocer de la mano de sus lideresas, las hermanas Mónica y Susana Mendoza.
6. Para poder conocer el desarrollo de la MAES, se planificó la realización de una estancia en el campo, al igual que en el resto de experiencias, que se llevó a cabo entre los meses de julio a septiembre de 2008. El trabajo de campo ha resultado fundamental para analizar los vínculos existentes entre la Universidad Nacional de General Sarmiento, y en específico entre el Instituto del Conurbano y la MAES con otras instituciones y organizaciones sociales del conurbano bonaerense. Con la coordinación de José Luis Coraggio, y con los investigadores Daniel Maidana y Augusta Steinberg, se implementaron técnicas cualitativas, como las *entrevistas semiestructuradas*, la *observación* y la *observación participante*. Además se ha podido acceder al análisis de distintos documentos editados por

la UNGS y a la celebración de jornadas y otros encuentros en su sede. Se realizaron entrevistas con 14 personas; quienes son miembros de la UNGS, del Centro de Servicios a la Comunidad, del Instituto del Conurbano, del Instituto de Desarrollo Humano y de la MAES. Además se ha entrevistado a otras investigadoras de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Luján. También pude entrevistar al secretario de Promoción y Desarrollo del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) y a miembros de organizaciones sociales en el campo de la economía social que mantienen vínculos con la UNGS, como la Mutual Primavera. Les agradecemos enormemente su atención, sus conversaciones y las reflexiones compartidas para la innovación y el cambio social desde la generación de otros conocimientos.

7. Entrevista mantenida con Silvio Feldman, rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Buenos Aires el 18 de septiembre de 2008.
8. José Luis Coraggio fue rector y Susana Hintze, vicerrectora, de la UNGS; ambos hicieron parte del primer equipo de gobierno electo, tras la designación fundacional como rector de Roberto Domec.
9. Para profundizar en los matices de su aproximación es de referencia fundamental la reciente obra colectiva que José Luis Coraggio coordina: *La economía social desde la periferia. Contribuciones latinoamericanas*, Los Polvorines, UNGS y Altamira (2007a).
10. Susana Hintze, 16 de septiembre de 2008.
11. Natalia Quiroga, entrevista mantenida el 7 de agosto de 2008 en Buenos Aires.
12. Entrevista realizada en el marco del II Congreso de Vecinos y Organizaciones Sociales en la sede la UNGS el 19 de julio de 2008; y la segunda en la sede de la Mutual Primavera el 12 de septiembre de 2008 en José C. Paz.
13. Entrevista realizada en la sede de la Mutual Primavera el 12 de septiembre de 2008 en José C. Paz.
14. Martes, 27-08-2002, p. 12. "El sueño del colectivo propio", Sociedad, portada y pp. 16-17, texto de Alejandra Dandan y fotos de Adrián Pérez.
15. Sede de la Mutual Primavera. Sonia Mendoza, 12 de septiembre de 2008.
16. Agradecemos a Georgina González y su equipo del Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS la información sobre el desarrollo de actuaciones conjuntas con la Mutual Primavera, en la entrevista mantenida el 17 de septiembre de 2008.
17. Sede de la Mutual Primavera. Sonia Mendoza, 12 de septiembre de 2008.
18. Ídem.
19. Ídem.

**EL GRUPO DE TELECOMUNICACIONES RURALES
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ COMO
EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES**

JOSÉ RAMÓN COBO BENITA Y JAIME VERA MEDINA

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen amplias zonas rurales de Perú con una importante carencia de servicios básicos de comunicación y acceso a información que, como la telefonía, la ofimática o el correo electrónico, son herramientas fundamentales para la gestión de todo tipo de instituciones públicas. Una de las dificultades para contar con estos servicios es la escasez de infraestructura de telecomunicación asequible (sobre todo en coste) para esas instituciones. Fuera de las capitales provinciales, es difícil o prácticamente imposible contratar servicios como telefonía o acceso a Internet. Y si es posible, los precios son significativamente altos en el medio en que son ofrecidos.

Los pobladores rurales se encuentran en una situación de aislamiento que limita sus posibilidades de comunicación con sus familiares y allegados ubicados en otros distritos por efectos de la migración en busca de mejores oportunidades. Esta situación, evidentemente, limita sus posibilidades de desarrollo.

En instituciones públicas como gobiernos locales, educación o salud, el manejo de la información y la comunicación es un elemento importante de la gestión diaria: gestión económica y documental de un municipio, escuela o centro de salud, coordinación entre oficinas municipales, de una escuela o un centro de salud con sus direcciones provinciales o comunicación del municipio hacia la ciudadanía.

A pesar de estas dificultades, en Perú existen condiciones favorables que pueden revertir esa situación. Es un país que se encuentra en una posición favorable para el uso y extensión de las telecomunicaciones y la informática. Las tecnologías de comunicación y transmisión de datos se encuentran bastante extendidas en casi todos los niveles socio-económicos. La penetración del uso y aplicaciones de alta tecnología en la población es importante: el 16 por ciento de la población peruana, frente a una media del 13 por ciento para América del Sur.

El Estado peruano tiene leyes y normas que plantean formas innovadoras de apoyo a la extensión de las telecomunicaciones y el organismo regulador del sector (OSIPTEL)¹ explora formas de estimular el uso social de esas tecnologías en las zonas rurales.

Para quienes vivimos inmersos en lo que se ha venido en llamar la sociedad de la información² es relativamente sencillo percibir e identificar la enorme contribución y el impulso que las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) son capaces de generar en las más variadas dinámicas sociales, económicas y culturales de nuestros días.

Los países desarrollados y las grandes urbes de los países en vías de desarrollo, como es el caso de Perú, han sido capaces de incorporar a su quehacer diario, con relativa facilidad, las ventajas y mejoras que traen consigo el uso intensivo de las TIC. Este resultado tiene su base en una conjunción de esfuerzos empresariales y gubernamentales que han producido, ya sea de manera concertada o espontánea, niveles bastante aceptables de utilización de recursos y procesos con base en TIC con el consecuente beneficio de la población urbana en su conjunto.

Todo lo contrario ocurre en el ámbito rural, no urbano, donde precisamente los factores más visibles, las iniciativas empresariales y gubernamentales tienen sus expresiones mínimas. Pero es precisamente en este ámbito donde las TIC pueden y deben hacer su contribución más significativa al desarrollo. Es decir, es en el medio rural donde pueden hacer contribuciones sustanciales al permitir vencer el aislamiento geográfico y cultural, al revertir los flujos de información, al dinamizar los procesos educativos, al mejorar la logística y gestión de los recursos en salud, al promover el emprendimiento local y la generación de valor y riqueza.

El ámbito rural fue escogido por el Grupo de Telecomunicaciones Rurales de la Pontificia Universidad Católica de Perú (GTR-PUCP) debido a las necesidades identificadas en las intervenciones. El sector rural se encuentra desprovisto de infraestructura, servicios y recursos necesarios para el desarrollo humano. Los medios de transporte y comunicación encuentran obstáculos comúnmente enraizados en las características de

su geografía. Y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (que podrían ser una solución a esta situación, de aislamiento en muchos casos) es casi nulo, ya que en estos espacios geográficos no cuentan con medios: telefonía fija y móvil, Internet, etc. Esta situación dificulta el contacto y la comunicación con el resto del país y del mundo. Es por esto que el GTR-PUCP decide escoger zonas rurales para la ejecución de sus proyectos en colaboración con instituciones nacionales e internacionales.

2. CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA ABORDADA

Las zonas rurales aisladas de países en vías de desarrollo son el contexto vital de más de la mitad de la población mundial, pese a lo cual es generalizada su casi total carencia de infraestructuras de comunicación y acceso a la información. La pretensión de dotar a estas zonas de conectividad a redes de voz y datos ha sido en los últimos años una preocupación del mayor orden de los agentes internacionales multilaterales de desarrollo, ya que en algunos casos se puede considerar un servicio básico, y en todos es un sustrato de gran importancia para el desarrollo humano. No obstante, todos los esfuerzos por generalizar el acceso a redes de comunicación en zonas aisladas de países en desarrollo suelen toparse desde los primeros pasos con la ausencia de soluciones tecnológicas realmente apropiadas, realistas y sostenibles. No sólo se carece de infraestructuras de telecomunicación; también suele ser prácticamente inexistente o de mala calidad la infraestructura de electrificación y, en muchos casos, las vías de acceso. La necesidad de dotar a los sistemas de telecomunicación de alimentación eléctrica autónoma para garantizar su funcionamiento continuo y su durabilidad los encarece y dificulta su mantenimiento, y la ausencia de vías de acceso también encarece y dificulta tanto el despliegue de redes como su mantenimiento. Además, el personal técnico cualificado necesario para el mantenimiento y operación de estas tecnologías suele encontrarse en las ciudades, y resulta caro y difícil contar con él en estas zonas. La población es pobre y dispersa, por lo que no puede soportar los costes de infraestructuras caras de instalar, mantener y operar. Tampoco los estados de los países en desarrollo están en condiciones de poder subvencionar la instalación de redes de comunicaciones rurales para conseguir una cobertura total, tanto por su falta de recursos como por la enorme proporción que las poblaciones rurales no contributivas representan en el total.

Este contexto no sólo explica la causa de esa práctica incomunicación de la mitad del mundo habitado, sino que también determina las

especificaciones de cualquier solución tecnológica que se pretenda aplicar de manera sostenible en entornos rurales de países en desarrollo. En primer lugar, tiene que ser robusta y sencilla de usar, ya que los usuarios van a ser poco cualificados y no van a contar con el apoyo continuado de asesores preparados. Tiene que requerir poco o ningún mantenimiento de técnicos especializados, ya que éstos van a estar lejos y va a resultar caro y difícil atraerlos para la resolución de los problemas. Con más razón debe ser mínima la necesidad de administración de las redes, ya que ésta genera costes fijos considerables. Además, debe ser de bajo consumo, ya que frecuentemente tendrá que depender de instalaciones de base fotovoltaica o eólica que encarecen las instalaciones y aumentan las necesidades y costes de mantenimiento. Y finalmente, debe tener costes de despliegue y de operación muy bajos. Esto excluye las redes cableadas, las de telefonía móvil y las redes de satélite como soluciones únicas.

Con estos condicionantes, el GTR-PUCP ha trabajado desde 1998 en varias líneas de investigación que persiguen determinar cuáles son las tecnologías inalámbricas más apropiadas a zonas rurales aisladas de países en desarrollo, mejorarlas y aplicarlas de forma óptima. En definitiva, se trata de contar con un tejido social de instituciones usuarias y productoras de soluciones de telecomunicación e informática de bajo coste para el desarrollo rural que interactúen y faciliten entre ellas procesos de búsqueda de soluciones a problemas concretos.

3. EL GTR-PUCP: ORIGEN, EVOLUCIÓN Y TRAYECTORIA

El GTR-PUCP se encuentra en conexión con la Pontificia Universidad Católica del Perú por medio de la facultad de Ciencias e Ingeniería, sobre todo mediante la especialidad de Ingeniería de las Telecomunicaciones. Según la misión, visión y valores de la universidad: "La Pontificia Universidad Católica de Perú es una comunidad académica inspirada en principios éticos y valores católicos, creadora y difusora de cultura, saber y conocimiento, promotora del cambio, dedicada a la formación integral de la persona, para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para asumir y resolver problemas fundamentales inherentes al ser humano y a la sociedad". Desde esta perspectiva que busca incentivar valores y hacer de la investigación una forma de inquirir y abordar la problemática social, el GTR-PUCP se constituye como una organización que contribuye con la promoción del cambio de paradigmas en el manejo y gestión de proyectos de investigación: se ocupa de

la formación de estudiantes en proyectos de desarrollo humano que les permita realizar una contribución efectiva a la sociedad y adquirir un conocimiento práctico bajo un enfoque de responsabilidad social, el cual, a su vez, se posiciona como uno de los principales valores de la organización. Así, pues, la razón de ser del grupo corresponde y se alinea con los objetivos de la universidad, apuntando sus resultados hacia la consecución de metas y objetivos como parte de una institución de la cual forma parte.

El GTR-PUCP trabaja desde hace diez años en la investigación, innovación y desarrollo de alternativas de solución en tecnología de informática y comunicaciones para el sector rural. Gracias al desarrollo de estas soluciones, se ha logrado brindar un abanico de posibilidades para la implementación de servicios de telecomunicaciones en las comunidades rurales en las que se trabaja. Este grupo tiene un compromiso con el desarrollo de Perú: poner la ciencia y el conocimiento al servicio del desarrollo humano para elevar los niveles de vida de las poblaciones aisladas.

La situación de pobreza extrema, junto con la insuficiencia de infraestructura en centros de salud y hospitales, incentivó el interés en el uso de las TIC para la mejora de las condiciones de atención en salud. Surge así la idea de crear un proyecto piloto que se formula y presenta en consorcio con la Universidad Cayetano Heredia (UPCH), el Grupo de Bioingeniería y Telemedicina de la Universidad Politécnica de Madrid (GBT-UPM) y la organización no gubernamental Ingeniería Sin Fronteras Asociación para el Desarrollo³ (ISF-ApD). Este proyecto se llevaría a cabo en la selva⁴. El primer paso fue el desarrollo de un laboratorio para estudiar las posibilidades de transmisión de información y datos con la finalidad de su uso en el ámbito de la salud. La presentación de esta formulación se convirtió en un proyecto que llevó por nombre EHAS⁵-Lima I y que sería la base para el primer proyecto demostrativo del GTR-PUCP: EHAS-Alto Amazonas en Yurimaguas. Posteriormente, y a medida que el programa maduró, surge la necesidad de crear la Fundación EHAS, la cual tiene como pilares a las organizaciones GTR-PUCP, ISF-ApD y UPM. Más tarde, se incluyó la participación de otras entidades: la Universidad del Cauca de Colombia y la Universidad Rey Juan Carlos de España. En los primeros años surgieron algunos obstáculos debido a la insuficiencia de recursos para las actividades planificadas. En el año 2003 consiguen consolidarse como organización a través de acciones de planificación e ingreso de recursos. El proyecto que inició esta fase fue el de EHAS-@lis⁶. En 2006, el GTR-PUCP e ISF-ApD observan la posibilidad de aplicación de TIC no sólo en el ámbito de salud, sino también

en gobernabilidad y educación. A partir de esta iniciativa, y de forma conjunta, nace el Programa Willay⁷. El vínculo con las instituciones españolas se ha mantenido como una relación que ha brindado resultados sólidos y sostenibles en el tiempo, demostrado por el estado actual de las instalaciones ejecutadas y los servicios provistos que han impactado positivamente en los beneficiarios de los proyectos.

En la actualidad, el personal que compone el GTR-PUCP tiene un claro interés por la investigación y formulación de proyectos sociales, lo que denota un claro perfil proactivo y sensible ante la problemática nacional de Perú. Las áreas de especialización son: ingeniería inalámbrica, telemática, protección de redes, sistemas de energía para el ámbito rural, sistemas de información para la salud rural, educación asistida por TIC e innovación y cambio tecnológico. Los objetivos del GTR-PUCP se resumen en contribuir a la reducción de la brecha digital en las zonas de intervención; actuar como facilitadores de agentes sociales que contribuyen con la mejora de la calidad de vida de los grupos objetivo de las intervenciones; contribuir al desarrollo humano a través de la implementación de TIC apropiadas; e identificar, formular, planificar, ejecutar, evaluar, difundir y promover oportunidades y proyectos de TIC para el desarrollo. Estos objetivos definen la misión como organización y rigen las actividades del día a día, las cuales se encuentran al servicio, desarrollo y expansión de capacidades de los beneficiarios.

Durante los últimos tres años de trabajo, el GTR-PUCP ha definido importantes relaciones con instituciones que tienen mucho que aportar en el campo de las telecomunicaciones y la gestión, así como en la ejecución de proyectos de investigación que han logrado involucrar a estudiantes, docentes e investigadores. Asimismo, la posibilidad de involucrarles en el trabajo de la ejecución de proyectos de desarrollo de la especialidad, ha logrado generar en ellos capacidades y experiencia en terreno, lo cual incrementa y expande sus horizontes en términos de comprensión y entendimiento de la problemática social del país. En el ámbito nacional, el grupo trabaja en la capacitación y fortalecimiento de organizaciones que poseen perfil semejante, con el objetivo de crecer en el área de las telecomunicaciones y contar con mayor volumen de socios y organizaciones aliadas.

Las metas de futuro giran en torno dos ejes fundamentales: la investigación y la transferencia tecnológica realizada a través de proyectos de desarrollo humano. La investigación fue y sigue siendo el eje motor para el aprendizaje y crecimiento de la organización.

4. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE ALIANZAS Y REDES COMO GENERADORES DE TRANSFORMACIONES SOCIALES

A lo largo de los años, el GTR-PUCP ha venido desarrollando tecnologías para el desarrollo humano en zonas rurales. Dentro de la organización, el área de Desarrollo e Innovación (D+i) ha sido la responsable de la tecnología producida para cada proyecto, así como su puesta a punto y posterior implementación. Desde su creación, la organización cuenta con una serie de creaciones originales⁸ y adaptaciones importantes en el campo de la electrónica y las telecomunicaciones.

Como grupo de trabajo dedicado a la investigación, desarrollo e innovación de tecnología, soportan las líneas de investigación y de trabajo de manera conjunta con los socios interesados en compartir los frutos del esfuerzo común; lo que permite acceder a todos los conocimientos desarrollados por grupos de investigación similares en el mundo (MIT, Colorado, TIER, UPM, UPC, Trieste, etc.). Las tesis y publicaciones realizadas en el GTR-PUCP se encuentran a disposición de docentes, estudiantes y beneficiarios, así como asesoría técnica o referencias de socios estratégicos. Los desarrollos tecnológicos y de *software* corresponden a licencias gratuitas como desarrollos libres, que facilitan a los usuarios y los incentivan a crear y desarrollar soluciones a sus propias necesidades. Cada proyecto emprendido desde el GTR-PUCP considera en sí mismo una innovación, en tanto que cada proyecto es una concepción original de ideas y plantea retos que deberán ser solucionados a partir de la aplicación del conocimiento científico y tecnológico.

En general, la implementación de TIC tiene como intención brindar herramientas para el fortalecimiento de la gestión de servicios, entendiéndose como un soporte transversal. Desde el punto de vista de los beneficiarios, el desarrollo de estos proyectos ha permitido: a) La agilización de los procesos de movilidad para los expedientes de los pacientes que se trasladan de un centro de atención hacia uno más grande, y viceversa. b) La inducción al uso de tecnologías para la realización de procesos de segunda consulta con profesionales calificados que se encuentran a distancia, de manera inmediata. Para el personal de salud, las TIC les permiten: a) Contribuir con el cambio de esquemas de pensamiento y perspectiva de la gestión de servicios públicos. b) Contribuir en los procesos de educación técnica con herramientas de capacitación en la implementación, configuración, mantenimiento y sostenibilidad de redes de comunicación, manejo de base de datos, aplicaciones ofimáticas, así como tareas de mantenimiento

técnico de redes. c) Superar la situación de aislamiento para aquellos profesionales y técnicos de la salud que asumen el reto y la responsabilidad de trasladarse cada día o por periodos prolongados para prestar sus servicios en comunidades que no cuentan con recursos.

En este contexto, la implementación de las TIC genera un ahorro importante que puede leerse en términos económicos como una reducción de costes en transporte local, en tiempo que los profesionales emplearían para realizar su labor... Institucionalmente, el impacto generado mejora el bienestar de los trabajadores de la gestión de salud, y refuerza el sentido de pertenencia e identificación de los trabajadores y de los beneficiarios a sus centros de atención primarios, lo que facilita la gestión tanto de recursos como de esfuerzos destinados en dichos centros.

Las capacitaciones son claves en términos de sostenibilidad. Por un lado, se forma a los usuarios de manera muy básica en ofimática: uso de un ordenador, manejo de un sistema operativo, *software* e Internet. Por otro lado, se capacita a las personas que desempeñarán el papel de técnicos o asistentes en el mantenimiento de los sistemas y equipos. Por cada experiencia se forma a un grupo de personas, que se ubicarán en centros intermedios con relación al despliegue total de las redes, ya que se busca que estos técnicos asistan a los usuarios y solucionen problemas propios de estos sistemas.

Las capacitaciones realizadas a los beneficiarios se realizan de forma presencial, bajo el presupuesto y recursos asignados. Para diagnosticar las condiciones iniciales con relación a conocimientos y percepciones sobre las TIC por parte de los usuarios, el GTR-PUCP realiza diagnósticos previos de la zona y de la población beneficiaria. Tras la ejecución e implementación de los talleres de capacitación se realiza un post test para determinar el impacto de la formación y la repercusión en el público objetivo respecto a las TIC y su uso.

Como acción paralela, el GTR-PUCP se encarga de obtener recursos para el mantenimiento de las redes y sistemas instalados. La situación ideal en términos de recursos y financiación es que se disponga de dos tipos de fuentes: una ajena a la experiencia y otra local, con miras a que el proyecto sea sostenible en el tiempo.

Posteriormente, se procede a la implementación y transferencia de planes formales de mantenimiento que deben ser interiorizados y apropiados por los técnicos y beneficiarios correspondientes. En estos planes se determinan las acciones concretas que se deben seguir para proveer mantenimiento a los sistemas. Además, se implementa también un plan de gestión que debe ser desarrollado por el equipo local (conformado por los mismos beneficiarios) y por parte de los miembros del GTR-PUCP

encargados del proyecto. En este plan se definen acciones referentes a la organización y al planeamiento de las actividades que responden a los intereses y necesidades del grupo y de la experiencia.

El GTR-PUCP se encuentra desarrollando nuevas metodologías para llevar a cabo las capacitaciones y dar seguimiento y sostenibilidad a los proyectos en curso. Este grupo ha sabido conjugar los proyectos de cooperación con la investigación aplicada, generando conocimiento local que en el largo plazo sienta las bases para un desarrollo sostenible. Trabaja en consorcio con universidades nacionales e internacionales, agencias de cooperación internacional, ONG, empresas privadas, institutos de investigación, organizaciones del Gobierno central, gobiernos regionales y municipales, así como asociaciones y organizaciones de base de las comunidades correspondientes a las zonas de intervención. Uno de los aspectos más importantes que ha contribuido al éxito de este grupo de investigación para el desarrollo humano ha sido trabajar en red. En este sentido cuentan con socios estratégicos nacionales (Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Organismo Andino de Salud-Convenio Hipólito Unanue Universidad Nacional San Antonio Abad, Fondo para la Innovación, la Ciencia y la Tecnología FINCyT), internacionales (Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Carlos III de Madrid, Grupo de Bioingeniería y Telemedicina-UPM, Ingeniería Sin Fronteras ApD y Fundación Enlace Hispano Americano de Salud en España; Red Telemática de Salud-Infomed y Centro de Desarrollo Informático para la Salud Pública en Cuba; Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador; Oxfam Québec en Canadá; Universtity of Colorado al Boulder en Estados Unidos; Instituto de Higiene y Medicina Tropical en Portugal; London School of Hygiene & Tropical Medicine en Reino Unido; Universidad del Cauca-Grupo Ingeniería Telemática en Colombia) y en su propia universidad (Grupo de Procesamiento Digital de Señales e Imágenes GPDSI y Grupo de I+D en Equipos y Sistemas Médicos GIDEMS-PUCP).

El trabajo en red permite mayores y mejores oportunidades de investigación a partir del intercambio de ideas, experiencias y relaciones sólidas para futuros proyectos. Ante esta situación, la universidad adquiere un valor adicional, ya que se convierte en fuente de conocimiento, ciencia e innovación. Trabajar en red enriquece la perspectiva de los demás participantes en torno a la investigación y las competencias directas de sus miembros respecto del uso de herramientas que proporcionan las TIC en beneficio del desarrollo humano. Permite además que cada institución que forma parte de la red se fortalezca y crezca dentro de su propia rama de especialización.

Vista la universidad como una herramienta de fortalecimiento del tercer sector, resulta importante la promoción de vínculos y sinergias entre los ejes principales del desarrollo de Perú, tales como la sociedad civil y el Estado. En este escenario, se promueven actividades que pueden contribuir a afinar capacidades y desarrollar competencias en base a la aplicación del conocimiento científico puesto al servicio de la comunidad bajo un esquema de libertad de la propiedad sobre el conocimiento generado.

5. CLAVES DE ÉXITO Y RETOS DE FUTURO

La viabilidad tecnológica de las intervenciones resulta tan importante como la sostenibilidad económica de los proyectos. Para asegurar la sostenibilidad en el tiempo y que el conocimiento sea transmitido, se convierte en una necesidad hacer de las aplicaciones desarrolladas una experiencia ligada a instituciones locales de largo recorrido, que puedan sostener y difundir el sistema a las siguientes generaciones en sus localidades y transferir el conocimiento a las comunidades interesadas.

Es importante considerar que, para que los pobladores se apropien de las soluciones implementadas y se realice una auténtica transferencia tecnológica, es prioritario contar con un diagnóstico de necesidades elaborado de manera participativa y colaborativa con la finalidad de que involucre la opinión y compromiso de los mismos actores del proceso.

CLAVES DEL ÉXITO DEL GTR-PUCP COMO EXPERIENCIA INNOVADORA

De organización interna:

- Misión, visión, objetivos y estrategia claros y de conocimiento común por parte del equipo de trabajo.
- Tratamiento de los recursos humanos como la parte más importante de la organización. Selección rigurosa del equipo de trabajo.
- Promoción de la capacitación interna en temas de interés profesional y personal.
- Profesionalización y especialización de los integrantes del grupo.
- Carácter multidisciplinar del equipo de trabajo.
- Funciones y responsabilidades bien identificadas, distribuidas y asumidas por los colaboradores.
- Motivación intrínseca de la labor que se realiza. Se comprende la aplicación de la tecnología y la capacitación como germen de cambio en un futuro.

De pertenencia a redes de conocimiento:

- Trabajar en red. Convenios nacionales e internacionales.

- Formalizar, registrar y sistematizar la organización que se tiene. Procedimientos estratégicos, operativos y de apoyo de la organización.
- Difundir los resultados obtenidos: más visibles al entorno local e internacional. Plantear como estrategia consolidar lo que hay y publicar lo realizado.
- Transmitir el modelo de trabajo en consorcio que el GTR-PUCP ha compartido durante más de diez años con sus socios y colaboradores estratégicos, distantes geográficamente pero presentes en cada decisión.
- Promover la investigación conjunta entre las universidades e instituciones que generan conocimiento en proyectos/programas de desarrollo.
- Involucrar a otros grupos de investigación, no sólo para que aporten soluciones técnicas, sino también en la creación de información, gestión de proyectos, diagnosis en terreno...

De impacto y sostenibilidad de las intervenciones:

- Desde el punto de vista tecnológico, conseguir desarrollar una herramienta de gestión técnica del mantenimiento de los sistemas aplicable en cualquier entorno en el que se trabaja, una solución robusta a medida para cada realidad.
- Desde el punto de vista de los beneficiarios, implementar y sistematizar las actividades que se han hecho (capacitación en la transferencia tecnológica y de gestión) y favorecer el fortalecimiento institucional en zonas rurales.
- Apoyar el refuerzo de instituciones locales con las que se trabaja.
- Mantener la potencialidad de los servicios implementados, ofrecer la mejor calidad de servicio posible y resolver cuanto antes las inquietudes y dificultades del personal técnico capacitado en terreno.
- Invertir esfuerzos y adaptar las tecnologías emergentes a la realidad del terreno para mejorar los sistemas de saneamiento, control epidemiológico, desnutrición, mortalidad infantil... Innovar en la prestación de servicios. Enfrentar el reto de la evolución y desarrollo constante de las TIC, el establecimiento y difusión de otros protocolos, el seguimiento de sistemas operativos...

En la mayor parte de las experiencias desarrolladas, se demuestra que el trabajo en red permite mayores y mejores oportunidades de investigación a partir del intercambio de ideas y de las relaciones desarrolladas, sólidas y fuertes para futuros proyectos. Asimismo, propicia el intercambio y el crecimiento de las instituciones socias, fortaleciendo las capacidades y conocimientos de quienes participan del proceso.

Resulta fundamental en los proyectos implementados para el desarrollo rural, que las principales tecnologías y servicios que se desarrollen, sirvan para brindar beneficios que involucren directamente a los beneficiarios, esto es, servicios que se encuentren directamente a su alcance en el caso de los proyectos de salud y educación, mientras que en los proyectos de

inclusión y gobierno, la prioridad está focalizada en los actores locales como entes de dinamización de las fuerzas de una comunidad.

CLAVES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE REDES

Para la construcción de alianzas y redes:

- Realizar un análisis estratégico de potenciales socios de la red que permitan identificar las fortalezas y debilidades de una organización y las áreas en las cuales el trabajo colaborativo sería más favorable. Conocer la trayectoria y la experiencia de los socios y encontrar posibles sinergias.
- Fortalecer acciones enmarcadas en la ejecución de un proyecto concreto, encuentros de trabajo en torno a temas afines y convergentes desde una visión cooperativa y colaborativa. Proponer acciones conjuntas y específicas con socios.
- Reducir diferencias de agenda, formas de trabajo, dificultades físicas para coordinarse con el resto de socios de la red. Es importante dotarse de mecanismos de comunicación eficientes y, en la medida de lo posible, conseguir una institucionalización de la red.

Tipo de redes a fomentar:

- Redes de conocimiento y aprendizaje.
- Redes estratégicas y operativas de ejecución de proyectos para el desarrollo humano.
- Redes de cadenas productivas y logísticas para agilizar la ejecución de los proyectos.

En una perspectiva más amplia, el uso de las TIC en las zonas rurales contribuye significativamente a vencer la sensación de aislamiento de las personas que trabajan a distancias remotas de sus familiares. Los proyectos realizados por el GTR-PUCP para el desarrollo rural en Perú han permitido y potenciado nuevas alternativas y oportunidades de desarrollo para las nuevas generaciones de pobladores en las zonas de intervención a partir del conocimiento que se extiende por los medios de información puestos a disposición en dichos espacios. Asimismo, estos proyectos han permitido la integración de los participantes involucrados en sistemas de apoyo al desarrollo rural (escuelas, gobiernos locales, hospitales), creando así comunidades de información rural que comparten ideas, conocimientos, hábitos y medios para lograr sus objetivos comunales y personales.

El desarrollo de vías de articulación con los sectores críticos de la sociedad es un aspecto fundamental para el compromiso social de las instituciones que participan en redes de desarrollo.

En este contexto, la universidad debería abrir canales de diálogo y colaboración con otros sectores de la sociedad, especialmente con los nuevos agentes vinculados con la gestión de la información y el conocimiento,

para poder garantizar el dominio público del conocimiento esencial para el desarrollo humano y social.

Una de las tareas de la universidad es la generación y transmisión de conocimiento en su sentido más amplio, es decir, como factor de producción fundamental y protagonista de estrategias de desarrollo económico capaces de facilitar el intercambio de experiencias y la generación de sinergias de trabajo positivas entre múltiples y variados colectivos, especialmente en el ámbito del desarrollo local.

CLAVES PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y SOBRE LOS CONOCIMIENTOS QUE GENERAN TRANSFORMACIÓN SOCIAL

- Desarrollo de perfiles de organización universitaria que estén dispuestos a trabajar en el fortalecimiento de competencias en el ámbito de la gestión de proyectos para el desarrollo humano.
- Formalización en la universidad de grupos de investigación para el desarrollo.
- Disponibilidad de fondos de investigación en tecnologías aplicadas al sector rural.
- Base de datos actualizada y disponible (agendas anuales) de entidades que promuevan intereses relacionados con la investigación, desarrollo, difusión y aplicación de tecnologías para el desarrollo humano.
- Soporte de negociación con entidades privadas como proveedores de bienes o servicios de los proyectos y apoyo para facilitar las compras y la logística para el buen funcionamiento de los proyectos.
- Promover, incentivar y mantener convenios con instituciones en las zonas de intervención.
- Favorecer la visión en conjunto de todas las organizaciones que trabajan en Cooperación para el Desarrollo dentro y fuera de la universidad. Se hace necesario que la universidad considere todo el conocimiento desarrollado en torno a este tema por otras organizaciones de desarrollo.
- Reforzar aspectos transversales a tener en cuenta en las intervenciones con otras entidades de la universidad: escuelas técnicas, antropología, psicología, sociología, educación, medicina... Generar grupos multidisciplinares que se complementen. Es importante que el conocimiento se registre, sistematice, difunda y ayude a implementar otras iniciativas.
- Fomentar encuentros entre ONG y grupos de investigación en la universidad.

Finalmente, cabe destacar que, aun antes de ser formulados, los proyectos en las zonas rurales de Perú tienen dos grandes retos por enfrentar: la carencia de infraestructura de telecomunicaciones y la falta de capacitación y desconocimiento de la población para hacer un uso adecuado de estas tecnologías para aprovechar al máximo las ventajas que puede ofrecerles. Por otro lado, está el factor tiempo, y es que el trabajo de sensibilización y las etapas de acompañamiento (al inicio y hacia el final de la ejecución) son probablemente los que requieren de mayor

dedicación por parte de los socios comprometidos para lograr resultados a largo plazo y cambiar efectivamente la visión de las generaciones venideras en las zonas de intervención.

CLAVES DEL ÉXITO DEL GTR-PUCP COMO EXPERIENCIA INNOVADORA

- Contexto favorable interno en la universidad (colaboración y flexibilidad): buen engranaje entre el grupo de investigación y la universidad (alineación de objetivos).
- Contexto favorable con socios externos (EHAS e ISF): desarrollo de recursos y capacidades. acceso a fondos de financiación, convocatorias de investigación... El trabajo cooperativo ha sido clave: más allá de desarrollos tecnológicos, ha habido un compromiso en red que ha facilitado e impulsado el trabajo.
- El equipo de trabajo: personas responsables, comprometidas y con continuidad que han sacado los proyectos adelante. Visión de contexto, relaciones dentro de la universidad, visión estratégica, formalidad en el análisis de variables, sistematización, dedicación, compromiso con la misión del grupo, capacidades técnicas y de gestión...
- Continua innovación y generación de conocimiento aplicado al desarrollo humano. En cada proyecto se implementan soluciones técnicas novedosas: nuevos desarrollos para encontrar soluciones robustas.
- Seguir avanzando en competencia de gestión organizativa y fortalecimiento institucional de los beneficiarios de los proyectos de desarrollo.
- Seguir avanzando en competencia de gestión y fortalecimiento institucional de los beneficiarios de los proyectos de desarrollo. Continuidad y sostenibilidad los proyectos de los proyectos implementados.

NOTAS

1. El Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones tiene como misión ser el ente regulador y supervisor que promueve el desarrollo de las telecomunicaciones, integrando al país en un marco de competencia e inclusión y protegiendo los derechos de los usuarios. <http://www.osiptel.gob.pe>
2. La Sociedad de la Información debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas. Cumbre de la Sociedad de la Información, Ginebra, Suiza, 2003.
3. Ingeniería Sin Fronteras-Asociación para el Desarrollo (ISF) es una ONG de cooperación para el desarrollo, que apuesta por un enfoque de derechos centrados en el acceso universal a servicios básicos, y propugna la erradicación de la pobreza y la construcción de un mundo más justo y solidario poniendo la tecnología al servicio del desarrollo humano.

4. La entidad financiadora de esta iniciativa fue la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
5. El nombre EHAS (Enlace Hispanoamericano de Salud) nace de la conjunción de los intereses del GTR-PUCP y el GBT-UPM y la base de su investigación es el desarrollo tecnológico y la demostración en campo de las hipótesis que presentaban a través de las tecnologías propuestas en el campo de la telemedicina.
6. El Programa de Cooperación @lis, Alianza para la Sociedad de la Información, nació del diálogo político establecido en junio de 1999, en Río de Janeiro, entre los jefes de Estado de la Unión Europea y de América Latina. Su objetivo consiste en reducir la brecha digital, extender las ventajas de la Sociedad de la Información al conjunto de ciudadanos de América Latina y contribuir a la cohesión social de ambas regiones.
7. Willay (en quechua significa comunicar e informar): aprovechamiento de las TIC para apoyar la gobernabilidad democrática (buen gobierno) en zonas rurales de Perú. www.willay.org.pe
8. Se pueden consultar en <http://gtr.telecom.pucp.edu.pe>

**SOCOLPE EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO COLOMBIANO**

CLAUDIA PATRICIA RINCÓN BECERRA

**1. CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

La educación, además de ser un derecho humano, es un aspecto fundamental para el desarrollo de un país, la reducción de la pobreza, las desigualdades y el fortalecimiento de la democracia. En abril de 2000, en la ciudad de Dakar, se celebró el Foro Mundial de la Educación, en el cual estuvieron presentes diferentes organismos, instituciones y representantes de gobiernos de todo el mundo; en dicho foro surgió el compromiso de que la educación sería accesible a la mayoría de la población del mundo que hasta ahora no había tenido acceso o la tenía de forma parcial; el compromiso se hizo bajo el lema de "Educación para Todos" (EPT), el cual, a su vez, fue la reafirmación de lo acordado en Jomtien en 1990, el compromiso adquirido en ambos encuentros debería ser un esfuerzo y un deber de todos los gobiernos alrededor del mundo.

El último informe de la UNESCO, "Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2009", resume la situación mundial en materia de educación y en él podemos encontrar la situación de la educación en América Latina y el Caribe.

Comenzamos a mirar la situación de la primera infancia (UNESCO, 2008: 2), es decir, en la enseñanza preescolar. América Latina y el Caribe ha experimentado una mejora en el acceso de los niños y niñas a los cursos de preescolar; entre 1996 y 2006, pasó de 16,4 a 20,3 millones,

pero países como Colombia (se mantiene estancada), Bolivia y Chile están rezagados en el acceso universal de la misma; países de la región, como el caso de Brasil, por ejemplo, que ha implementado el "Bono de Desarrollo Humano", ha visto mejoría y avance en la materia. Con relación a la escolarización de la Enseñanza Primaria (ibídem: 3), la mayoría de los países de la región contemplan en su legislación la enseñanza primaria gratuita, con la excepción de Colombia, Haití y Jamaica. En dicho informe (ibídem: 7) se concluye que las disparidades por medios económicos, lugar de domicilio, el género (la disparidad entre sexos, en Colombia, para el año 2006 en el acceso en la educación primaria y secundaria era mayor en la primaria que en la secundaria) y la discapacidad, tienen como resultado que millones de niños se vean privados de una educación de buena calidad. En el nivel básico (ibídem: 5), América Latina y el Caribe, en general, ha mejorado en las metas planteadas en la educación para todos; la tasa bruta de escolarización aumentó en la región, entre 1999 y 2006, de 16,4 millones a 20,3 millones, pero el aprovechamiento de la enseñanza es insuficiente.

El nivel de aprovechamiento sigue siendo insuficiente (ibídem: 3), para el caso de Colombia en esta materia, las tasas de escolaridad a nivel primaria entre 1999 y 2006 han disminuido. En países como Ecuador, Guatemala y la República Dominicana es muy escaso el nivel de dominio de la lectura de la mitad o más de los alumnos de tercer grado de primaria y en Perú se comprobó que tan sólo el 30 por ciento de los alumnos de primer grado de primaria y el 50 por ciento, aproximadamente, de los de segundo grado podían leer pasajes sencillos. La alfabetización promedio en general es de un 91 por ciento.

Para el caso concreto de Colombia según datos de la CEPAL (2008: 24), si bien es cierto que este país para el año 2006 realizó un esfuerzo en su inversión pública en materia educativa con relación al porcentaje del PIB (4 por ciento del PIB), pero si se compara con los resultados en los avances y en la cobertura educativa, no existe una proporcionalidad, ni en materia de cobertura, ni con avances logrados en calidad, inversión en investigación, capacitación a docentes, etc.

Este panorama regional nos muestra de una forma resumida la situación del sistema educativo en la región y, en especial, del caso colombiano, del cual podemos hacer algunas reflexiones. La falta de compromiso de los gobiernos en materia de inversión y gasto público; para nadie es un secreto que los niveles de corrupción que existen en los países latinoamericanos, del cual Colombia no es una excepción, a la que se le suma la problemática del conflicto armado, es decir, la enorme inversión

del gasto público en materia de seguridad nacional en detrimento de la inversión social y la presencia de organizaciones armadas en ciertas zonas del país y su influencia en la administración de fondos públicos¹.

A continuación realizaré una contextualización histórica de las políticas públicas de la educación colombiana, la cual recorre parte del siglo anterior e inicios de éste, importantes condiciones en las que nace la Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE).

2. LA EDUCACIÓN COLOMBIANA EN SU CONTEXTO HISTÓRICO-LEGISLATIVO

La evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX ha pasado por tres momentos que son profundamente significativos para contextualizar este capítulo. Un primer momento, que podemos ubicarlo históricamente en la segunda mitad del siglo XX, en el que Colombia es un país predominantemente rural, aproximadamente el 70 por ciento de la población vive en zonas rurales, más de la mitad de la población era analfabeta, el número de escuelas era ínfimo en todo el territorio nacional y la educación se caracterizaba, específicamente, como una responsabilidad de la familia, y la población que tenía acceso a la educación primaria no superaba el tercero de primaria. Ya hacia los años cincuenta se inicia un proceso de urbanización y por ende el crecimiento de las ciudades, gracias al fenómeno generalizado de las migraciones campo-ciudad. Este elemento implicó un cambio en la educación, ajustándose al crecimiento de las urbes, que es aquí donde podríamos ubicar un segundo momento histórico; gracias a estos cambios, el Estado ve la necesidad de abrir nuevas escuelas y universidades y adaptarlas a las necesidades cambiantes del país, una industrialización en crecimiento, nuevos sectores económicos en expansión, además de la necesidad del Estado en aumentar su presencia administrativa y burocrática en diversas zonas, en especial las rurales, ya que aunque la forma de Gobierno se caracterizaba por ser fuertemente centralista, se veía la necesidad de tener funcionarios en los departamentos y municipios, lo cual demandaba tener trabajadores con un cierto grado de nivel educativo para apoyar al Gobierno central en su papel administrador. Todos estos elementos conllevaron a que el Estado tomara el control casi exclusivo del sistema educativo, por tanto, cambiaba así la percepción de la escuela con un cierto tinte de sensibilidad y bienestar para los niños.

Este proceso de expansión educativa llega hasta los años setenta, con control casi absoluto del Gobierno central. En este proceso de avance, en

los ochenta, la educación empieza a perfilarse como un derecho y como una vía para el progreso y el desarrollo del individuo como sujeto social y del país. Paralelo a este proceso, se inicia la creación de instituciones de ámbito privado, tanto colegios como instituciones universitarias. En este contexto, al no existir una legislación clara (por ejemplo, el valor de la matrícula en colegios y universidades no se encontraba estipulado), no eran claros los requisitos para la creación de colegios y universidades, tanto públicos como privados, se presentan enfrentamientos por choques de intereses, por la falta de especificidades legislativas, continuándose por estos años la misma línea del fuerte control estatal y la intervención en la legislación de políticas públicas de unos pocos grupos elitistas con intereses muy concretos, sin la participación de la sociedad civil y la marcada ausencia de un debate público que pudiera hacer confluir los intereses generales en la definición de un horizonte coherente, amplio, consultativo y que se materializara en grandes pactos sociales.

Un tercer momento de la educación colombiana y su historiografía lo podemos ubicar entre 1989 y 1991, con la aprobación de la Nueva Constitución Política, que le daría un giro a la concepción de la educación, como percepción de un derecho, y generando la posibilidad de espacios de participación de la sociedad civil que antes no existían y eran inimaginables.

Todas las decisiones tomadas en este aspecto y en la nueva Carta Magna colombiana se encontrarían imbuidas por el contexto internacional. En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, cuyas disposiciones eran aplicables a la población mundial menor de 18 años, y que se enmarcaría en cuatro grandes temas: supervivencia, desarrollo, protección y participación. Entre las normas adoptadas se incluiría de forma clara la educación como un derecho de los niños, y este aspecto sirvió como instrumento jurídico internacional y sentó las bases en la Conferencia Mundial de Educación, en Jomtien (1990), y su Declaración Mundial de Educación para Todos, y otros más en este mismo año, como la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, celebrada en Nueva York; y regionalmente, años atrás, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), en Quito (1981) (Cajiao, 2004: 1).

En 1989, preliminarmente para la elaboración de la nueva Constitución, se conformó la Asamblea Nacional Constituyente. Para tal fin se crearon comisiones para darle forma a la nueva Carta Magna, y el tema

educativo se trató en la subcomisión adscrita a la Comisión de Derechos Humanos. Formaban parte de dicha comisión un grupo de personas de diversas formaciones: científicos, artistas, educadores y trabajadores de la cultura, los cuales trabajaron el tema del "Derecho a la educación, fomento a la cultura, la ciencia y la tecnología" (ibídem: 2). Estas comisiones y subcomisiones preparatorias para la Asamblea Nacional Constituyente fueron organizadas por el Gobierno, como fin para dar espacio a la participación de diversos sectores de la población. De los 380 artículos que conforman la Carta Magna actual, alrededor de 40 se refieren a la educación y la cultura. La educación se concibe como carácter fundamental de la dignidad humana y una finalidad social del Estado. Algo importante a resaltar es que la nueva constitución generaba las posibilidades de impulsar nuevas formas de participación ciudadana en ámbitos que sólo estaban permitidos al Estado y, por supuesto, la educación no era la excepción.

Estos tres momentos han sido los que han delineado e influido en la ley más importante que ha tenido la legislación del sistema educativo colombiano, la Ley General de Educación de 1994. En su elaboración y esencia se le puede admitir un esfuerzo importante por un pacto social por la educación. Su promulgación constituye un significativo avance en materia legislativa. Muchos temas que preocupaban a los educadores y al conjunto de la sociedad fueron incluidos en la misma, fijó los fines del sistema educativo, estableció las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos, promoviendo su integración al sistema de educación regular, fortaleció la autonomía de las instituciones educativas, creó órganos de participación en todos los niveles, obligó al Ministerio de Educación la elaboración de planes decenales y, en última instancia, creó mecanismos de participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las juntas y los foros educativos. A pesar de los inconvenientes existentes en su elaboración, fue relevante la participación de un amplio sector del magisterio porque sentó un precedente en la gestión pública en el tema educativo.

El último aspecto relevante en materia de legislación educativa en Colombia lo encontramos en la elaboración en 1996 del Plan Decenal de Educación, 1994-2005, elaborado durante el Gobierno del presidente Ernesto Samper Pizano. Apartes del documento: "El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el Plan de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre prestación del servicio educativo.

Este plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo” (ibídem: 2).

El Plan Decenal se concibió con dos objetivos principales: por un lado, servir como instrumento de planeación educativa a nivel nacional, departamental, municipal, distrital e institucional, y por otro, servir como herramienta de movilización de la población en general por la educación. Este plan señaló el horizonte hacia dónde debía dirigirse la educación en el decenio.

La elaboración de este plan permitió la movilización de un amplio sector de la población. Dentro de este proceso, es necesario destacar el protagonismo del Ministerio de Educación como animador, y la participación de las entidades territoriales a través de las secretarías de educación regionales. También fue de gran importancia la participación de las ONG y de los medios de comunicación. Desafortunadamente, para los gobiernos que precedieron al de Ernesto Samper Pizano, es decir, el de Andrés Pastrana Arango (mandato presidencial de 1998 a 2002) y el de Álvaro Uribe Vélez (primer mandato 2002-2006), ambos presidentes de perfil tecnocrático y fieles seguidores de las políticas neoliberales, este plan fue letra muerta.

En los últimos ocho años, la política educativa ha vuelto a centrarse en planes y programas elaborados en el Ministerio de Educación, con énfasis en el desarrollo de mecanismos de control y de estrategias de eficiencia, dejando de lado las grandes discusiones sobre el sentido del Sistema Educativo, en relación con el desarrollo humano y con las grandes problemáticas del país (conflicto armado y pobreza). A esta tendencia de corte más tecnocrático ha contribuido la profunda crisis económica que se evidenció a partir de 1998, el fracaso del proceso de negociación con los grupos armados y el impulso de la estrategia de seguridad democrática, que aumenta de forma notoria el presupuesto militar y por ende disminuye el presupuesto en sectores prioritarios como la educación y la salud. En esta dirección, y bajo este último Gobierno, el de Álvaro Uribe Vélez, la participación ciudadana ha dejado de ser prioritaria en materia de discusión de la educación nacional.

En el segundo mandato de Álvaro Uribe Vélez se encontraba vigente el Plan Decenal 2006-2016, cuyo trabajo es orientar las líneas que direccionarán la educación colombiana. Actualmente dicho plan compromete a los diferentes actores de la sociedad para avanzar en los cambios y necesidades que gravitan en la educación, pero aún no existe un balance sobre el mismo.

3. SOCOLPE Y SUS ORÍGENES

Este recorrido historiográfico de la política educativa colombiana contextualiza las razones y motivos por los cuales surge a principios de los años noventa la Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE) como alternativa de pensamiento en la investigación pedagógica colombiana.

La Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE) nace en 1991. Aunque su sede social se encuentra ubicada en Bogotá, ha realizado investigaciones en otras regiones del territorio colombiano, y las actividades de esta institución pueden ubicarse dentro de los parámetros de un centro de investigación, ya que dentro de su trayectoria tiene programas de formación, extensión y asesoría, a través de los cuales lleva a cabo la socialización del pensamiento pedagógico, la difusión de los resultados investigativos de los proyectos que desarrolla y la confrontación de diversas posiciones que buscan aportar a los procesos de innovación de los diferentes escenarios educativos y culturales de Colombia.

Como objetivo principal tiene el de aportar a la comprensión y cualificación del campo educativo, pedagógico y cultural del país; entre sus objetivos específicos se encuentran promover, gestionar y desarrollar proyectos de investigación en torno a problemáticas educativas, pedagógicas y culturales, desarrollar procesos de reflexión, cualificación y formación de actores, comunidades e instituciones interesadas en impulsar proyectos alternativos en el campo de la educación, la pedagogía y la cultura y, en última instancia, contribuir a la discusión y construcción de perspectivas y propuestas alternativas en los campos de la educación, la pedagogía y la cultura.

El surgimiento de SOCOLPE a inicios de los años noventa es entendible, pues las condiciones políticas, sociales y económicas del país así lo demandaban. Recién pasada una Asamblea Nacional Constituyente, que confluye en el cambio de la constitución colombiana, en ese momento se venía dando un fuerte movimiento pedagógico como reivindicación y mejora de la educación pública en todos sus aspectos, un inicio en la construcción del Estado en su papel con la reducción de gastos en inversión social gracias a las políticas de ajuste, como afirma Urquidí (2005: 446), a los ojos del mundo externo y de las instituciones financieras internacionales, la prioridad era que los países latinoamericanos cumplieran con los compromisos financieros y trataran de seguir negociando con los bancos acreedores y las iniciativas de ajuste económico se empezaron a concretarse entre 1988 y 1989 en la política neoliberal que emprendieron los países de la región años atrás y que en Colombia comenzaba; la nueva Constitución construyó mecanismos de participación ciudadana en espacios donde antes

hubiera sido impensable la participación de la sociedad civil y su fortalecimiento. En ese momento, la universidad pública colombiana, en especial la bogotana, no estaba dando espacios a la investigación y los pocos existentes resultaban poco democráticos para el profesorado investigador. Como afirma Guillermo Bustamante²: “La universidad era y es un espacio burocrático y engorroso, bajo esta necesidad surgió SOCOLPE en Bogotá, en el año de 1991, por la iniciativa de profesores universitarios de la universidad pública, que venían dentro de su trayectoria académica generando espacios de debates del quehacer y el papel de la educación en un país como Colombia, estos docentes veían la necesidad de conformar un espacio que les permitiera pensar la educación y el papel del docente de una forma diferente”.

Para los investigadores asociados, SOCOLPE es una fluctuación en el tiempo, surge dentro de los debates en el campo de la educación, es una conjunción de intereses para dar salida a un punto de vista sobre el debate educativo en Colombia.

ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

4. SOCOLPE Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

SOCOLPE, en su trayectoria vital e investigativa, posee tres líneas claras de trabajo: formación, investigación y línea editorial.

FORMACIÓN

Esta línea de trabajo le ha permitido consolidarse como una institución de referencia en materia de investigación en educación. Su programa bandera en formación ha sido el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPPD), creado a finales de los noventa por el Gobierno nacional como

estrategia para la formación permanente y profesionalización de los docentes. Esta propuesta complementaria pedagógica buscaba lograr una articulación de problemáticas pedagógicas con las necesidades de formación del docente, para generar proyectos en las aulas, teniendo en cuenta las necesidades de cada zona microsocial y a su vez lograr que se constituyeran como un eje de innovación y transformación permanente. El gobierno distrital de Bogotá contrató a esta institución para que implementara este programa de formación. Socolpe lo estuvo realizando durante varios años, con gran éxito entre la población docente, hizo uso de toda la trayectoria de su cuerpo investigador, con esta formación se dio apoyo a los colegios, ya que sirvió para realizar una cartografía de experiencias escolares innovadoras. Esta experiencia en PFPD realizada por Socolpe se convirtió en política a nivel nacional para profesores de educación primaria y secundaria. Este programa de formación ha sido, tal vez, uno de los trabajos más relevantes y trascendentes de Socolpe.

Otro aspecto importante, dentro de la línea de formación, está el trabajo que se ha hecho con las escuelas de algunos municipios del sur del departamento de Cundinamarca. El trabajo consistió en detectar trabajos en innovación educativa de las escuelas rurales, contactar con sus protagonistas y simultáneamente reunir en un mismo espacio a estos protagonistas con técnicos en educación de la secretaría de educación del departamento de Cundinamarca para intercambiar experiencias y aportaciones. Según Mireya González³: “Esta experiencia ha sido muy enriquecedora, porque se han juntado en un mismo espacio a profesores de zonas rurales y expertos en educación, cosa que es muy rara porque los profesores, y más de las zonas rurales, no se tienen en cuenta, pero lo interesante de todo fue que ha habido un diálogo horizontal, los técnicos fueron a escuchar y no a dictar lineamientos, los profesores han expresado que era la primera vez que realmente se les escuchaba y se les tenía en cuenta”.

INVESTIGACIÓN

Socolpe ha tenido un sinnúmero de proyectos de investigación, y muchos de ellos han terminado en publicaciones. Resaltaremos los más relevantes porque sus logros han generado incidencia en el planteamiento de políticas públicas en materia de educación.

La primera investigación es la realizada en “Evaluación de la calidad de la educación”. A partir de la década de los noventa, como afirma Guillermo Bustamante, “los gobiernos de América Latina emprenden la constitución de los llamados sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación,

como parte de toda una estrategia auspiciada por los organismos de cooperación y financiación internacional, UNESCO, el Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos (OEI); por ley el Estado colombiano, se abroga este derecho”. Durante tres años, SOCOLPE realizó la investigación de la evaluación educativa; la idea era generar un tipo de evaluación que por su mismo planteamiento no fuera autoritaria, evaluar grupo por grupo, área por área, teniendo en cuenta las heterogeneidades de las regiones colombianas y su incidencia en el desempeño escolar de los alumnos. Esta investigación se realizó a través de discusiones con especialistas. La idea última era incidir sobre la política educativa; hubo otra estrategia de evaluación que se implementó en el departamento de Cundinamarca, SOCOLPE formuló los lineamientos de evaluación, desde el estudio de factores asociados en la calidad de la educación hasta los resultados académicos de los niños en el colegio y la relación de su rendimiento con los factores asociados.

El siguiente proyecto que merece referenciarse es la investigación que ha realizado SOCOLPE sobre “Concepto de escuela en Cundinamarca”. Dicha investigación, como afirma Omar Garzón, “se ha planteado de ir más allá de la lógica mecanicista, nos hemos propuesto elaborar una concepción de escuela que permita un mayor acercamiento a la complejidad de su organización y funcionamiento, con el propósito de establecer las condiciones para pensar la calidad de la educación, no ya como un simple asunto de promedios y correlaciones estadísticas, sino más bien en términos de una investigación sobre las particularidades que definen las prácticas pedagógicas en cada una de las instituciones escolares y en cada uno de los municipios del departamento”. En esta investigación SOCOLPE detecta la fragmentación del concepto, que está relacionado con los factores asociados, así que se propone un concepto de escuela diseñado desde la perspectiva de factores asociados, como afirma Raúl Barrantes: “La idea de escuela que construye SOCOLPE, entendida como una construcción histórica que puede cambiar y que incide en la sociedad. Esta construcción sobre el concepto de escuela que ha elaborado SOCOLPE ha sido avalada por el Banco Mundial, como estrategia a ser utilizada en otros países”.

Otra investigación de relevancia es la “Formación de maestras en Bogotá 1880-1920”. Desde una mirada histórica, las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres de las escuelas normales en Colombia y sus efectos sobre la feminización del magisterio, que para Mireya González “ha sido la investigación más representativa, porque gracias a esta investigación se ha configurado el papel de la maestra”. La formación de docentes en las escuelas normales ha sido eminentemente femenina y las asignaturas enseñadas tienen que ver con el rol

femenino de la mujer en su ámbito de la familia y el hogar, como por ejemplo, la economía doméstica, el cuidado de los hijos y todos aquellos roles asignados en la esfera del hogar por ser mujer. En la investigación se evidenció desde una perspectiva histórica la construcción del papel de la maestra como mujer.

Otro proyecto que ha sobresalido y que se encuentra aún en elaboración, abordado desde una nueva perspectiva temática para Socolpe, es el proyecto titulado "Estado y conflicto armado en Colombia en las últimas décadas: Relatos de estudiantes de la Educación Media a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación". El proyecto busca diseñar un *software* en el cual se vincule fuentes primarias para abordar el conflicto armado colombiano, como contenido de enseñanza con estudiantes de la educación secundaria en ocho municipios del país de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Meta y Tolima. Los estudiantes abordarán esta problemática a partir de las fuentes vinculadas al *software* mediante la construcción de relatos, en los cuales progresivamente irán construyendo una perspectiva analítica sobre el problema propuesto y una posición política sobre este fenómeno. Sandra Rodríguez opina: "La idea es hacer una formación política a los estudiantes, este trabajo lo ha financiado COLCIENCIAS, el *software* sirve a los docentes como herramienta pedagógica, lo que cabe resaltar es la incidencia política que tiene este *software*"; de otro lado afirma Marlene Sánchez: "El conflicto armado en Colombia, este aspecto no se trata en las aulas, y la temática de los movimientos de víctimas del conflicto armado desbordan la educación".

Este *software* se está dando a conocer y trabajando de diversas formas, a través de los estudiantes de profesorado en ciencias sociales de último año de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), y que inician sus prácticas. En agosto de 2008 se celebró en Tunja (Colombia) el Congreso Nacional de Historia. Este espacio ha sido aprovechado para difundir el *software* entre los profesores asistentes al congreso, se les ha explicado su funcionamiento a profesores de zonas rurales y se le ha dado una copia, y en septiembre del mismo año fueron invitadas las investigadoras Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez para mostrar su *software* a un congreso de pedagogía e historia en Argentina, como una estrategia interesante de ser difundida. Paralelamente y siguiendo la línea de conflicto armado en Colombia, las investigadoras se encuentran realizando un proyecto denominado "Memoria y palabra" con la Universidad Nacional. Son iniciativas para visibilizar a las víctimas de la violencia. Emanado de este proyecto se ha elaborado un documental sobre

Jorge Eliécer Gaitán (candidato por el Partido Liberal a la Presidencia colombiana para el periodo de 1946-1950).

LÍNEA EDITORIAL

En este aspecto, SOCOLPE también ha tenido una amplia producción de artículos, libros y revistas. La institución intenta publicar sus investigaciones para dar a conocer su trabajo y difundirlo, y las publicaciones más relevantes que ha tenido por su rigurosidad y aportes a la educación son: *La investigación educativa, balance de una década. Tomo I y Tomo II*, autores: Jorge Orlando Castro y Miryam Henao, editores SOCOLPE, CONCIENCIAS e ICFES, 2001; en esta publicación se ha pretendido avivar una discusión, todavía presente hoy en Colombia, sobre el estatus epistemológico de la pedagogía, sus relaciones con los saberes específicos, unido al papel de la investigación pedagógica y educativa en el contexto de una sociedad globalizada. *La evaluación: objetiva o construida*, autores: Guillermo Bustamante Zamudio y Lilian Lucía Caicedo, editorial SOCOLPE, 2005; la pregunta que se plantea en este texto gira en torno a la construcción social de la evaluación escolar, parte de considerar que es la mirada del hombre la que le permite a su mundo ser, en acomodo a las concepciones que solo no puede fabricar, sino que, inmerso como está en la sociedad, las cosas tienen un valor que es tejido, fabricado por la sociedad. *La acción de tutela en la educación*, autores: Carlos Ernesto Noguera y Marlene Sánchez Moncada, editorial SOCOLPE, 1999; la acción de tutela, además de su importancia como instrumento jurídico para la defensa inmediata de los derechos fundamentales consagrados en la Carta Magna, constituye una herramienta de gran trascendencia en la democratización de las prácticas institucionales de los establecimientos educativos del país.

Su publicación seriada ha sido la revista *Pretextos Pedagógicos*, en la cual se pueden encontrar artículos de diversas temáticas que giran en torno a reflexiones sobre la educación y la pedagogía en Colombia en todos sus aspectos. Esta revista se ha dejado de publicar por falta de financiación, pues SOCOLPE la ha editado con sus propios recursos. Otros artículos elaborados por SOCOLPE versan sobre temas como investigación educativa, investigación en pedagogía, historia de la educación, formación de docentes, jurisprudencia. Todos estos documentos se encuentran en su portal web, como lo expresa Esteban Bustamante: "No es una página web, es un portal, porque queremos acceder a la mayor cantidad de población con nuestras publicaciones e investigaciones, portal web: www.socolpe.org".

5. PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

SOCOLPE ha sentado un precedente dentro de la historia de la producción investigativa científica colombiana en el campo de la educación y la pedagogía, como afirma Mireya González: "SOCOLPE es un acumulado de conocimiento [...] El trabajo con SOCOLPE ha sido muy enriquecedor, además todos los acumulados en materia de investigación los pone de una forma rigurosa en el terreno, existe un acumulado en materia de educación y pedagogía, su rigurosidad se ve en la forma cómo hacen de la investigación un insumo y posibilidad para definir una política, la persistencia por el saber pedagógico y el posicionamiento del maestro en la política educativa".

Su cuerpo investigador ha tenido desde su fundación un claro posicionamiento político frente a la política educativa colombiana, que hoy por hoy se ve más afectada por las políticas neoliberales. Posada (1995: 2) afirma que la educación tiene un papel estratégico neoliberal... este proceso es parte de otro más amplio: en la era de la globalización y de la internacionalización, los proyectos nacionales no pueden ser comprendidos fuera de su dinámica internacional. En Colombia, hoy, se ve cada vez más acentuada la crisis en la educación pública en todos sus niveles, primaria, secundaria y universitaria, el constreñimiento de inversión en la mejora de la educación, en la inversión para la investigación, la entrega en concesión de colegios públicos a colegios privados. Guillermo Bustamante afirma: "Con los años, ya no hay dinero para investigar, se ha perdido la libertad para investigar y se restringe con la fórmula de cómo se investiga, qué se investiga y casi prácticamente se orientan los resultados".

SOCOLPE se ha mantenido crítica frente a todo este proceso de desmonte de la educación pública y las políticas que van en detrimento de la comunidad educativa, cosa que refleja en cada uno de sus escritos, como lo afirma Omar Garzón: "SOCOLPE no se vende, siempre hemos tenido un posicionamiento claro frente a lo que pensamos y escribimos, cuando se nos busca para realizar una investigación, la socializamos a todos los investigadores, son profundas las discusiones que tenemos al respecto y si no va en nuestra línea, ni con nuestro posicionamiento político, no la aceptamos".

Esta forma de asumir su quehacer investigativo, ha llevado a SOCOLPE a ser estigmatizada con la *impronta* de problemática y no grata: en un país como Colombia, con el grave problema de conflicto interno, se les estigmatiza y clasifica a las organizaciones de la sociedad civil que no están de acuerdo con las políticas gubernamentales, se les denomina de "izquierda", por lo tanto, a lo que eso conlleva es a marginarlas y no tenerlas en

cuenta en ninguna convocatoria para la realización de proyectos. En esta situación se encuentra SOCOLPE, gracias a su estigma de *organización de izquierda*, se ha presentado a convocatorias y no ha sido seleccionado bajo múltiples excusas burócratas; por lo tanto la situación actual es crítica, pues su sostenimiento económico depende de los proyectos que realiza, y que en especial es dinero de origen público. La perspectiva de SOCOLPE en el futuro es un poco complicada debido a sus problemas económicos actuales, aunque sus investigadores asociados insisten en mantener vivo este colectivo como único espacio posible para pensar y producir conocimiento innovador para las transformaciones sociales. Por eso este proyecto ha sido muy interesante para la organización, ya que le ha permitido visualizar un camino más amplio de trabajo en red con otras organizaciones a nivel local e internacional.

Desde hace tres años SOCOLPE viene trabajando la línea de Derechos Humanos con la elaboración del *software* sobre conflicto armado y, como afirma Sandra Rodríguez: "En la línea para visibilizar las víctimas de la violencia, se viene trabajando con la organización y proyecto 'Nunca más', el cual busca documentar los casos de lesa humanidad en Colombia para que sean llevados a la Corte de Crímenes de Guerra y por esta línea por ahora seguirá trabajando".

NOTAS

1. Acerca de esta temática se puede leer el artículo de Mauricio Rubio titulado "Conflicto y finanzas públicas municipales en Colombia". Documento electrónico del CEDE, Universidad de los Andes, noviembre de 2002, <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2000sp/indice>
2. Entrevista a Guillermo Bustamante Zamudio, investigador asociado SOCOLPE, 7 de agosto de 2008, Bogotá.
3. Entrevista realizada a Mireya González, coordinadora del programa de innovación educativa y formación docente de la OEI, y durante varios años cuando trabajó el IDEP, su institución financió varios proyectos a SOCOLPE, 14 de agosto de 2008, Bogotá.

CAPÍTULO 9

EL ODECOFI: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

SILVIA OTERO BAHAMÓN Y ANA GAMBA ROMERO

Analizar el trabajo de diferentes observatorios sociales y en particular experiencias como la del Observatorio para el Desarrollo Integral, la Convivencia Ciudadana y el Fortalecimiento Institucional en Regiones Afectadas por el Conflicto Armado en Colombia —de aquí en adelante ODECOFI—, busca visibilizar la aplicación de novedosas metodologías en el campo de los observatorios sociales y posibilitar oportunidades de aprendizajes significativos de participación y cultura ciudadana en la formulación de políticas públicas.

1. OBSERVANDO LOS OBSERVATORIOS

Los procesos sociales, políticos y económicos han construido un complejo escenario que requiere de procesos técnicos y teóricos que construyan, para las instituciones públicas, privadas y/o personas interesadas, instrumentos y categorías que les permitan disponer de datos e información fiable para su interpretación y análisis; así como para el diseño de políticas e intervenciones.

La creación y mantenimiento de observatorios sociales hacen parte de este impulso. El origen de su concepción y la participación de diferentes agentes sociales en su construcción vislumbran nuevas formas de interacción en la sociedad y en la aplicación de tecnologías comunicativas.

Un observatorio social se define como un instrumento de observación, análisis y planificación estratégica para el seguimiento a corto, medio y largo plazo de un determinado fenómeno social. Sus principales funciones son llevar a cabo la compilación y análisis de datos e informaciones recogidos, promover la realización de estudios e investigaciones, evaluar programas e iniciativas y elaborar conclusiones y recomendaciones que sirvan, principalmente, como fuente de información para los tomadores de decisiones y los hacedores de políticas públicas.

Para identificar los objetivos y las características que definen la identidad en el funcionamiento de un observatorio, el sociólogo Germán Rey expone siete indicadores claves en su análisis: tipología, origen, metodología, resultados, temas, alianzas y estructura (Rey, 2003).

En primer lugar, habla de diversidad de figuras, quiere decir las modalidades que se pueden perfilar a la hora de realizar una observación o seguimiento en particular. No es lo mismo una veeduría que un seguimiento interno o una experiencia de monitoreo e investigación en relación con un proyecto más amplio y político como el observatorio.

En segundo lugar, menciona los orígenes y los diversos grados de evolución. Como la mayoría de medios, los observatorios pueden ser formales o informales, de pago o gratuitos, públicos o privados, locales, nacionales o internacionales, formar parte de proyectos universitarios, instituciones y/o ONG. Lo cierto es que, independientemente de su origen, necesitan de cierta infraestructura y recursos para mantenerse, ya que su credibilidad versa en la actualidad de los datos, la implicación de movimientos sociales, las investigaciones realizadas o en curso y, sobre todo, en la fiabilidad de la información.

En tercer lugar, los observatorios se diferencian por su ubicación política y sus propuestas metodológicas. De acuerdo a su origen, los objetivos pueden variar claramente.

Cuarto, la devolución de los resultados a los ciudadanos. La implicación social es clave en el tema de los observatorios. La observación deja de ser parcial, unilateral y vertical para dar paso a nuevas iniciativas ciudadanas con el interés de generar nuevas, imaginativas y eficaces propuestas que de manera inevitable impulsen cambios sociales.

En quinto lugar, los observatorios tienen focalizaciones temáticas o ejes específicos de su acción. Según su ámbito de actuación existen observatorios de todo tipo: derechos humanos, paz y conflicto, de la mujer y la infancia, de los medios, del medio ambiente, política internacional, entre otros; los hay también especializados en determinadas regiones y algunos incluso en países.

Una sexta característica tiene que ver con el sentido de las alianzas para los observatorios y veedurías. Para Rey, ambos son experiencias que concertan, que buscan acuerdos entre organizaciones diferentes de la sociedad y que reciben su impulso desde diferentes sectores de la comunidad.

Finalmente, Rey señala que los observatorios tienen diversas estructuras de funcionamiento. Los objetivos y las acciones varían de acuerdo a determinadas circunstancias. El funcionamiento de un observatorio dependerá no sólo de su infraestructura, también de la misión y visión de su proyecto, del carácter político de sus objetivos, de la participación de agentes sociales y, cómo no, de las repercusiones sociales que pueda generar.

En definitiva, estos indicadores resultan de gran utilidad para identificar los tipos de observatorios y analizar su funcionamiento; es el caso de los estudios sobre "Observatorios de Paz y Conflictos" (Gamba, 2006) y "Observatorios de Migraciones" (Martínez, 2006) publicados en el libro *Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales* (Gimeno et al., 2007). A través de las variables de Rey, los dos artículos analizan numerosos observatorios evidenciando las diferentes formas en que se concibe esta herramienta, el papel desempeñado por la sociedad civil y su función como órganos informativos y de participación en el desarrollo de procesos de transformación social.

Para que los productos de un observatorio repercutan en la sociedad, éstos deben ser concebidos desde la sociedad civil enmarcados dentro de proyectos sociales y políticos más amplios. Independientemente de su procedencia, los observatorios deben contar con plena autonomía en su acción que garantice su transparencia y le permita orientar pautas de intervención política y coordinación comunitaria y social.

Algunas experiencias confirman este esfuerzo por aportar democratización en la información y hacer partícipes a diferentes organizaciones sociales, instituciones y, en general, a todas aquellas personas interesadas en ampliar la visión de una determinada situación y visibilizar sus experiencias e iniciativas. En el caso del ODECOFI, la experiencia acumulada por los diferentes grupos de investigación que lo componen, la interacción entre diferentes disciplinas científicas y el interés por apoyar una investigación que sea relevante para la solución de los problemas que afronta Colombia, hacen de este observatorio una experiencia innovadora en la producción de conocimiento de las ciencias sociales y un ejemplo de buenas prácticas en el ámbito de los observatorios sociales.

2. ODECOFI: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN RED EN LA PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN COLOMBIA

Las investigaciones que este observatorio adelanta se mueven en las problemáticas surgidas por el conflicto armado vigente, al tiempo que combinan dinámicas surgidas de situaciones de postconflicto. Por esta razón es necesario hacer un breve recuento que contextualice el trabajo del ODECOFI.

El punto de partida de este recuento se remonta a la década de los sesenta, momento en que se conforman los movimientos guerrilleros. Esta conformación está precedida por el acuerdo político realizado entre los partidos liberal y conservador con el fin de superar la violencia de los cincuenta. Este acuerdo turnaba el poder entre los dos partidos por cuatro periodos presidenciales e imponía la obligación de dar igual número de cargos burocráticos a liberales y conservadores. El difícil acuerdo entre los partidos y entre sus diversas facciones llevó a un complejo sistema de garantías mutuas y concesiones parciales, que dificultó la expresión política de los conflictos y demandas sociales y aprobar las reformas sociales y económicas necesarias para responder a los rápidos y profundos cambios de la sociedad de entonces. Adicionalmente, la creciente tendencia a la criminalización de la protesta social, así como la ruptura entre el régimen político y los movimientos sociales de la ciudad y el campo, hicieron que la administración bipartidista del Estado no se tradujera en el fin de la violencia política.

En ese contexto surgen movimientos guerrilleros, de carácter más radical e inspiración marxista-leninista como las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el EPL (Ejército Popular de Liberación) y el tardío M-19 (Movimiento 19 de abril), que intentaron canalizar las tensiones de los campesinos y colonos en áreas periféricas donde la presencia de las instituciones del Estado era precaria. En los años ochenta, las guerrillas iniciaron un proceso de expansión a regiones más integradas o con renovado dinamismo económico, o que quedaban más cerca de los centros urbanos importantes. La expansión de la guerrilla hizo surgir en las agendas de los gobiernos nacionales el tema de la paz, y en los años ochenta se realizaron procesos de negociación con las FARC, el M-19 y otras guerrillas como el PRT, el CRS y el Quintín Lame, unos de ellos culminados exitosamente a principios de los noventa.

Pero en reacción a la apuesta del Gobierno nacional de realizar negociaciones con las guerrillas e integrar a la vida política a sectores de la izquierda armada, élites regionales y fuerza pública promovieron la creación de grupos de autodefensa o paramilitares, con objetivos contrainsurgentes.

En los años noventa tanto las guerrillas de las FARC y el ELN como los grupos de autodefensa se expandieron vertiginosamente, en parte debido a los recursos del narcotráfico y al dinero que el Estado central giraba a los entes municipales. En lo que respecta a las FARC, su expansión y fortalecimiento militar se demostró en ataques monumentales a la Fuerza Pública. Tras los ataques de las bases militares de Las Delicias, El Billar y Patascoy, los colombianos por primera vez empezaron a pensar en la posibilidad de que las FARC ganaran la guerra. Este sentimiento fue canalizado por el candidato presidencial Andrés Pastrana, quien propuso una negociación con dicha guerrilla. Pero los diálogos por él emprendidos no avanzaron en la discusión de la agenda; por el contrario, durante los años de negociación todos los actores en conflicto se fortalecieron militarmente.

La guerrilla siguió expandiéndose, la Fuerza Pública recibió apoyo de Estados Unidos para fortalecerse militarmente, y los grupos de autodefensa dispersos en las regiones se agruparon bajo el nombre Autodefensas Unidas de Colombia e iniciaron un proceso de proyección nacional. En los últimos años de la década de los noventa y los primeros años de este milenio, la situación de conflicto se agravó preocupantemente. Los ataques de la guerrilla cercaron las ciudades, e impusieron una paranoia a los sectores urbanos del país, quienes sufrieron los delitos de secuestro y extorsión. Al mismo tiempo las autodefensas se enfocaron en atacar a la población civil de las regiones controladas por las guerrillas, y las masacres, las desapariciones forzadas, los asesinatos y magnicidios fueron su estrategia de guerra.

Ante la infructuosa negociación, la opinión pública fue rechazando cada vez más la salida negociada al conflicto, y Álvaro Uribe Vélez fue elegido presidente bajo la bandera de combatir militarmente a la guerrilla y recuperar el territorio. Su estrategia consistió en atacar las regiones dominadas por las guerrillas, recuperar la seguridad de las carreteras e iniciar un proceso de negociación con los grupos de autodefensas acompañado de un proceso de verdad, justicia y reparación para las víctimas.

Hoy, después de seis años de este mandato de "seguridad democrática", programa bandera del presidente, la guerrilla se ha retirado de las regiones más integradas y ha vuelto a las regiones periféricas. Por otro lado, los principales jefes de las autodefensas han sido capturados y extraditados, pero nuevas bandas han emergido en los antiguos territorios de control de estos grupos, lo que ha generado enormes dificultades al proceso de verdad, justicia y reparación de las víctimas que avanza muy lentamente. Y en el contexto de la negociación con los paramilitares el Gobierno colombiano ha sido sospechoso en varias ocasiones de

haber sostenido alianzas políticas y, si bien no ha sido involucrado directamente, buena parte de la bancada uribista en el congreso está siendo procesada por la llamada *parapolítica*.

El equipo de investigadores del ODECOFI se ha conformado para investigar este conflicto a través de tres instancias: el análisis e intervención a nivel regional, el trabajo de análisis a nivel nacional, así como la gerencia administrativa y financiera que hace posible la articulación operativa de los distintos programas.

3. CARACTERÍSTICAS DEL ODECOFI

Con un discurso analítico y claramente político el ODECOFI enfatiza su compromiso e interés por promover los resultados de su investigación en la formulación de políticas públicas. Siguiendo los siete indicadores de análisis de Rey, las siguientes son sus principales características:

3.1. ORIGEN

En 2006, COLCIENCIAS¹, la institución colombiana encargada de gestionar y promocionar la ciencia y tecnología del país, crea una convocatoria de "Centros de Excelencia" en ciencias sociales, con el fin de apoyar el financiamiento de una red de investigación. Dicha red debería cumplir dos requisitos fundamentales: por un lado, proponer una agenda de investigación de excelentes cualidades académicas y, por otro, presentar resultados relevantes para la solución de los problemas del país.

Múltiples universidades y centros de investigación se asociaron con el objetivo de concursar, y después de un largo proceso de evaluación, la red propuesta en el observatorio fue la favorecida. Ser un "Centro de Excelencia" define al ODECOFI como una red nacional de grupos de investigación del más alto nivel, articulada alrededor de un programa común de trabajo en un área científica y tecnológica considerada como estratégica para la investigación en Colombia.

3.2. ESTRUCTURA

Su figura administrativa es la Unión Temporal. Está conformado por equipos de trabajo de cinco entidades, tres del mundo universitario y dos del tercer sector: la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de

Colombia, la Universidad de San Buenaventura, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y el Centro de Recursos para el Análisis de Conflicto (CERAC). La dirección y coordinación académica, a cargo de Fernán González y Silvia Otero, respectivamente, se concentra en el CINEP. Específicamente cada equipo se especializa en:

- El Equipo de Violencia Política y Formación del Estado en Colombia, la evolución regional del conflicto armado, las transformaciones de los actores y sus relaciones con los grupos de poder local y regional han sido el tema de sus investigaciones. Al mismo tiempo se ha especializado en una discusión sobre las categorías utilizadas en el análisis de la violencia que le ha permitido debatir algunos conceptos generalizados en el escenario académico colombiano. Este equipo liderado por Fernán González forma parte del CINEP, entidad coordinadora del observatorio.
- El Grupo de Estudios del Territorio del INER (Instituto de Estudios Regionales), coordinado por Clara Inés García, se encuentra adscrito a la Universidad de Antioquia y se ha especializado en el estudio de las dinámicas, características y formas espaciales de los procesos de configuración, consolidación y transformación del territorio. En el ODECOFI, el INER ha buscado comprender la configuración de dos territorios que en el imaginario de la sociedad civil se han convertido en regiones a raíz de su conflictividad, como lo son el Urabá y el Oriente Antioqueño.
- Estos equipos son reforzados con el apoyo de Gloria Isabel Ocampo, del Observatorio de las Relaciones Estado/Sociedad en Contextos Locales. El observatorio está vinculado al departamento de Antropología de la Universidad de Antioquia. Los investigadores que allí convergen han hecho investigaciones sobre el conflicto en contextos de pluralidad normativa como Montería, Guajira y Medellín.
- El Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID), cuyo coordinador es Jorge Iván González, forma parte de la Universidad Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Este equipo tiene un extenso currículo investigador en materia de desarrollo económico, pobreza y desigualdad de ingresos. Sus planteamientos teóricos se derivan de la geografía económica, que investiga las condiciones para la emergencia de centralidades y efectos de aglomeración. Sus aportes muestran la importancia de considerar la localización espacial de las actividades productivas para las posibilidades del desarrollo de estas regiones, normalmente insertadas desigual y periféricamente al conjunto de la economía nacional.
- El Centro de Recursos para el Análisis de los Conflictos (CERAC), liderado por Jorge Restrepo, es una ONG de formación reciente que se ha

especializado en la creación de un sistema georreferenciado de información sobre violencia y criminalidad. Varios países en conflicto están en la óptica del CERAC, como Irak, Afganistán, Irlanda del Norte y Colombia. Los recursos metodológicos, geográficos y econométricos de CERAC son numerosos, lo que ha permitido en trabajos anteriores entender las dimensiones espaciales y temporales del conflicto colombiano en subregiones específicas. Estos recursos han resultado muy valiosos para el ODECOFI, pues el conflicto colombiano tiene características diferenciadas regionalmente. Por último, el Grupo de Investigación en Desarrollo Social (GIDES), de la Universidad de San Buenaventura en Cartagena. Sus trabajos anteriores se han concentrado en la justicia reparativa, en lo que tiene que ver con la reparación de las víctimas de desplazamiento forzado en varias ciudades del país. A partir de los avances de estas investigaciones anteriores el GIDES ha acumulado conocimientos sobre el impacto diferenciado del conflicto armado según género, etnia y generación, lo que ha querido plasmar en una política pública de atención a las víctimas y en asesorías a organizaciones comunitarias. El GIDES es un equipo de jóvenes investigadores de reciente creación, bajo la coordinación de Sandro Jiménez.

La mayoría del equipo investigador que conforma el ODECOFI ya había trabajado antes en otras experiencias académicas, como edición de libros, congresos, seminarios y cursos de postgrados. Algunos empezaron su vida profesional en el CINEP, y después ingresaron a laborar en otras instituciones. Otros, como el GIDES y el CERAC, se vincularon más recientemente por proyectos de investigación en los que se compartían datos con el CINEP.

En otras palabras, ODECOFI reúne investigadores que ya tenían una trayectoria de trabajo conjunto, que ya se conocían mutuamente y compartían las tesis principales de su trabajo. Esta característica ha sido fundamental para el éxito de la red. Son colegas que se conocen desde hace tiempo y confían mutuamente. Adicionalmente, ODECOFI se proyecta como un observatorio con mucho futuro, con enormes posibilidades de combinación de investigación y acción, lo cual ha hecho ver en los investigadores miembros una ventaja estratégica.

3.3. TEMA

El ODECOFI investiga los obstáculos y posibilidades en dos macrorregiones y cinco subregiones ubicadas en las zonas más conflictivas del país y lo hace con el fin de apoyar las múltiples iniciativas ciudadanas de desarrollo y paz en curso, la restauración o construcción de convivencia ciudadana en

los territorios estudiados y la creación y el fortalecimiento de la institucionalidad estatal en sus diferentes ámbitos, nacional, regional y local.

La selección de las regiones a investigar siguió un criterio muy práctico. La situación latente de violencia en Colombia demandaba que las investigaciones se realizaran en las regiones en las que ya había trabajo previo, redes consolidadas, informantes confiables y condiciones de seguridad. Siguiendo este criterio se seleccionaron dos macrorregiones: la zona suroccidental de Colombia, donde el CINEP ya tenía trabajo previo (Putumayo, Caquetá, Huila, Nariño, Cauca); la zona oriental y nororiental, regiones donde el CINEP y el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio se han desempeñado ampliamente, y cinco subregiones: el Urabá y Oriente Antioqueño, regiones de trabajo del INER, Córdoba: región de trabajo previo del departamento de Antropología de la Universidad de Antioquia, los Montes de María: región de trabajo del GIDES, de la Universidad San Buenaventura en Cartagena. A su vez las investigaciones regionales son articuladas y complementadas por dos estudios del contexto económico y político nacional.

El punto de partida de las investigaciones consiste en que las grandes diferencias regionales en términos de poblamiento, geografía, historia, economía y cultura tienen tres consecuencias: 1) Las grandes variaciones regionales de la dinámica del conflicto armado; y el hecho de que los actores armados no se inserten igual en todo el territorio nacional. 2) Las consecuencias distintas que en cada región han tenido los esfuerzos de la sociedad civil en términos de paz, desarrollo y civilidad. 3) El funcionamiento diferenciado de las instituciones estatales según la región y las variaciones regionales en la aplicación de políticas públicas.

Este punto de partida del ODECOFI es el punto de llegada de las investigaciones interdisciplinarias previas de los equipos. De este punto de partida han surgido tres líneas de investigación que han agrupado el trabajo de los últimos dos años. La primera, llamada "Configuración social del territorio", pretende entender cómo territorio y conflicto se producen y reconfiguran mutuamente. En las regiones seleccionadas se analizan los factores geográficos y demográficos, sus procesos de poblamiento, sedimentación social y las características socioeconómicas y políticas en diferentes momentos como condicionantes de la inserción y evolución de los actores armados. La segunda, llamada "Iniciativa de desarrollo, paz y civilidad", busca, a través de la geografía económica y de los estudios del territorio, construir el contexto donde se desarrollan las iniciativas de la sociedad civil en las regiones en conflicto. En esta línea se analizan las condiciones que han determinado la emergencia y limitan la acción de

Programas de Desarrollo y Paz, organizaciones de víctimas, y programas estatales de reconciliación y otro tipo de iniciativas societales. En este marco se pretende colaborar con el diseño de políticas públicas y privadas que permitan superar los obstáculos estructurales que se han detectado en esos análisis y desarrollar las potencialidades encontradas en ellos. La tercera, llamada "Poder, ciudadanía e institucionalidad", da cuenta de cómo las visiones que ven como anómala la vida política colombiana se basan en imágenes ideales del Estado y la política. Esto les ha llevado a estudiar el proceso de formación del Estado en Occidente y a comparar sus posibilidades de réplica en sociedades no europeas como la colombiana. En este marco realizan una lectura de la historia política nacional, combinada con el análisis de la construcción del Estado en lo local a través de redes clientelares, economías ilegales e instituciones jurídicas. Su trabajo da cuenta de cómo las diferencias regionales afectan la aplicación y adaptación de políticas públicas del nivel central.

En conclusión, las líneas de investigación fueron formuladas tras dar cuenta de las complejas dinámicas regionales y, por tanto, la interacción entre lo nacional, lo regional y lo local, pues sólo entendiendo lo que sucede en las regiones en los ámbitos social, político, económico y cultural pueden avistarse soluciones verdaderamente integrales. Esto hace que la riqueza de la perspectiva del ODECOFI consista en la diversidad de enfoques logrados gracias a la naturaleza interdisciplinaria de los equipos que lo conforman y de sus investigadores.

3.4. UBICACIÓN POLÍTICA

Entre la visibilidad y la movilización, los objetivos políticos de los observatorios se definen de diferente manera. El ODECOFI ejecuta su objeto social a través de la Red Prodepaz, que reúne los distintos Programas Regionales de Desarrollo y Paz y promueve la organización comunitaria y su empoderamiento para que sus miembros sean actores políticos y sociales, generadores de cambios que eleven su calidad de vida y la de su entorno. Luz Ángela Herrera, investigadora del CINEP, se encarga en el ODECOFI de acercar la producción académica e investigadora del observatorio a la sociedad civil por medio de su participación en la Junta Directiva de la Red Prodepaz. Éste es un proceso de desarrollo humano integral y sostenible que marca toda la actuación de la institución, puesto que concibe el desarrollo como la promoción de los seres humanos en sus capacidades, oportunidades, libertades, además del crecimiento económico y la sostenibilidad de los ecosistemas.

3.5. METODOLOGÍA

Para el director del ODECOFI, Fernán González, la trayectoria de los diversos grupos que conforman la Unión Temporal evidencia su complementariedad tanto en sus temas de interés como en su ubicación geográfica. Esto hizo posible unificar esfuerzos para la presentación de un proyecto y un programa de investigación que pudiera responder de manera conjunta al tema de la convocatoria de COLCIENCIAS. La experiencia de las entidades que componen el ODECOFI en investigaciones regionales sobre desarrollo, política y conflicto armado optimiza el nivel de profundidad en los análisis y un acertado trabajo sobre políticas públicas de impacto regional. Las investigaciones combinan las metodologías propias de cada una de las disciplinas implicadas con el esfuerzo de interrelacionar enfoques y estrategias. Así, la sociología, la historia social y la geografía cultural se centran en el análisis de la construcción colectiva de los territorios escogidos, a partir de sus procesos de poblamiento, organización y movilización sociales, y de la configuración de las representaciones sociales de los territorios que los actores sociales construyen por medio de sus procesos de identificación socio-territorial y en su disputa por el control de sus recursos simbólicos. Por su parte, la geografía económica y la teoría del desarrollo analizan tanto los procesos endógenos de producción, circulación e intercambio en los territorios previamente delimitados como su inserción en los circuitos económicos de los diferentes ámbitos territoriales que interactúan con ellos, que determinan las condiciones de su desigualdad. Y la historia y antropología políticas, junto con la ciencia política, se ocupan de la manera como los poderes generados en las poblaciones y sus territorios se relacionan con la política nacional y la institucionalidad estatal.

En definitiva, los análisis sobre configuración social, cultural y económica de los territorios permiten un análisis multidisciplinar de los grupos del INER, el CID, el CINEP y el GIDES, mientras que los estudios sobre la economía política, la evolución territorial del conflicto armado y su relación con la institucionalidad llevan al diálogo entre el CERAC y el CINEP, y los estudios etnográficos e históricos sobre la configuración del Estado permiten trabajos conjuntos entre el CINEP y el Observatorio sobre las Relaciones entre el Estado/Sociedad en Contextos Locales. Por otra parte, la cobertura geográfica de los intereses y de la ubicación geográfica de los grupos de investigación permiten un acercamiento comparado a la diversidad regional, en relación con la institucionalidad del Estado, con la construcción de una pertenencia

diferenciada a la nación y con un desarrollo nacional que potencie y aproveche las diversidades de regiones y territorios.

3.6. ALIANZAS

El ODECOFI también se vincula con diferentes movimientos sociales a través de los Programas Regionales de Desarrollo y Paz (PRDP), lo que le permite impulsar investigaciones y estudios regionales a través de la generación de capacidades para la participación ciudadana, el fortalecimiento de las organizaciones sociales y la búsqueda de la interacción con las instituciones desde el gobierno local o regional.

4. RESULTADOS

La observación no es un fin en sí mismo, sino que se trata de un medio. Es decir, los observatorios no observan sólo por observar, sino que observan para algo; para denunciar y tratar de reformar algún aspecto con el que no se termina de estar conforme.

A nivel regional, el ODECOFI busca articular la propuesta académica y las reivindicaciones sociales de las regiones a través de los Programas de Desarrollo y Paz y su traducción en instrumentos utilizados por los actores sociales locales y regionales en sus relaciones con las autoridades políticas de distinto nivel territorial. En este sentido, la propuesta del ODECOFI de gestionar un proyecto técnico de acompañamiento en la formulación de políticas públicas garantiza la aplicación de los estudios, análisis e interpretación de datos. En esta línea, y en la lógica de acompañar procesos sociales en la formulación de políticas públicas, es necesaria una constante revisión de los métodos participativos para constatar la representación de diferentes sectores de la sociedad.

5. LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIÓN SOCIAL DESDE EL TRABAJO EN RED

La apuesta del trabajo en red en el ODECOFI consiste en mantener la autonomía investigativa de cada equipo en la primera fase (dos años); o en otras palabras, permitir que cada equipo haga lo que sabe hacer en su respectiva región. Esta autonomía se complementa con reuniones trimestrales de todo el grupo, planeadas para exponer los avances, hacer

discusiones teóricas de las líneas, y empezar a avistar las posibles interrelaciones, interacciones y complementos entre grupos. De este modo, en la primera reunión, en marzo de 2007, los equipos expusieron su propuesta de investigación, y fueron comentados por los otros. En la segunda reunión, septiembre de 2007, se hicieron discusiones teóricas y metodológicas sobre los tres ejes de trabajo: región, economía y poder, y las distintas formas como los equipos estaban abordando los análisis alrededor de ellos. La tercera reunión, en marzo de 2008, se programó para que los equipos expusieran sus avances en las investigaciones regionales. Y en la última reunión, en octubre de 2008, los equipos de investigaciones regionales y del contexto político y económico nacional expusieron los borradores de los informes finales, en aras de la evaluación de COLCIENCIAS realizada en diciembre de 2008.

Las reuniones del conjunto fueron mostrando a los equipos la necesidad de involucrar la perspectiva analítica de otros grupos en su propia investigación. Así fue el caso del INER que requirió la interacción con CERAC para avanzar en la caracterización de la dinámica del conflicto a partir de los datos proveídos por el último. O el caso del Observatorio de las Relaciones Estado/Sociedad, con el GIDES y el CINEP, que se empezaron a articular alrededor de la línea de investigación en poder y política con el fin de concretar una agenda de investigaciones que vinculara la aproximación micro o etnográfica, con la aproximación macro o histórico-estructural. Las exposiciones del CID sobre geografía económica hicieron que tanto el INER, como el CINEP y el Observatorio de las Relaciones Estado/Sociedad incluyeran algunas de sus preguntas e indicadores como su énfasis en los aspectos tributarios relacionados con los procesos del fortalecimiento del Estado y el asumir la lógica espacial de la producción en relación con la integración económica de las regiones.

Todas estas interacciones han abonado el terreno para la segunda fase que se inició en febrero de 2009. A partir de ese momento, se planeó que los equipos superaran un poco más la inercia de su trabajo individual para iniciar, ahora sí, la comparación interregional. Para esto, las interacciones de los equipos deben ser más fuertes y sustanciales, pues los análisis que los equipos han hecho en su propia región deben expandirse a las otras regiones. Por ejemplo, se espera que las investigaciones económicas que el CID ha hecho ya para la región Montes de María, la empiece a hacer para la región Oriente Antioqueño; que el GIDES involucre análisis del conflicto armado en su región; que Oriente Antioqueño y Urabá Antioqueño hagan una subregionalización según el conflicto armado; que el análisis etnográfico que se ha hecho en Córdoba se haga en otras regiones, y que

el estudio del contexto nacional realizado por CINEP involucre los aportes que el GIDES y el Observatorio de las Relaciones Estado/Sociedad han hecho en la materia. Estas posibilidades de interacción se profundizarán en los siguientes apartados, dedicados a los beneficios y desafíos del trabajo en red.

6. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS BENEFICIOS DEL TRABAJO EN RED?

En la mitad del segundo año de actividades, se pidió a cada equipo que reflexionara sobre las ventajas y alcances del trabajo conjunto de ODECOFI como "Centro de Excelencia en Ciencias Sociales". Todos los equipos coincidieron en afirmar que la pertenencia a ODECOFI les había permitido acceder a una aproximación integral de la realidad de las diversas regiones afectadas durante un tiempo prolongado por el conflicto armado, y enriquecerse con los aportes de los otros desde sus propias fortalezas, aprendizajes y experiencias. Esa aproximación integral fue garantizada por la interdisciplinariedad, pues al reunir expertos sociólogos, antropólogos, economistas, abogados, politólogos, filósofos, abogados, historiadores y otros analistas sociales, se pudieron crear metodologías que vincularan lo cualitativo con lo cuantitativo, lo micro con lo macro, lo estructural con lo particular. Por otro lado, la insistencia en la necesidad de investigar la interacción entre análisis de ámbito nacional, regional, subregional y local ha dotado a los equipos de nuevos marcos interpretativos para comprender lo que sucede en sus ámbitos de estudio. Lo que se potencia con la cobertura de gran parte del país facilitado por la distribución geográfica de los equipos en diferentes espacios y regiones. Esto es un aspecto distintivo de ODECOFI, ya que normalmente los estudios adoptan la perspectiva nacional, sin tener muy en cuenta las diversidades regionales, subregionales y locales.

Otro beneficio de la conformación de la red del ODECOFI tiene que ver con una interesante interacción entre jóvenes investigadores e investigadores experimentados, que produce un mutuo enriquecimiento de perspectivas y metodologías de ambos grupos. El encuentro de investigadores de varias generaciones y regiones ha llevado, por un lado, a la formación de jóvenes, quienes han contado con el apoyo de investigadores sénior para ajustar sus propuestas. Mientras que estos últimos también se han apoyado en los jóvenes investigadores para implementar en su trabajo nuevas herramientas tecnológicas y nuevos saberes.

Por todas estas riquezas teóricas, metodológicas, instrumentales, espaciales e intergeneracionales, los equipos concluyeron que las

investigaciones en el marco del ODECOFI han llevado a promover valores deseables en el ejercicio académico, tales como la diversidad de enfoques, la solidaridad entre colegas, la difusión de la propia información sin reservas y la sencillez al aceptar nuevos enfoques y preguntas.

Trascendiendo el ámbito puramente académico, la red del ODECOFI también ha generado importantes beneficios en el ámbito de lo público. El más notorio consiste en la apertura de canales de diálogo entre los académicos consagrados a la comprensión del conflicto, y la sociedad civil que ha implementado iniciativas de desarrollo alternativo y pacificación en regiones conflictivas. Este fue desde el principio uno de los principales objetivos del ODECOFI, en vista de que los acumulados investigativos no suelen incidir en el diseño de políticas públicas, ni en la formulación de los proyectos de la sociedad civil; al tiempo que las investigaciones académicas no suelen tener en cuenta las experiencias del trabajo en lo local y regional, ni las dificultades que las situaciones concretas de las regiones presentan a las formulaciones teóricas.

Esta falta de diálogo refleja una problemática histórica en el país, que tiene que ver con el distanciamiento de la academia colombiana del gobierno y de su papel limitado como orientadores del quehacer en lo público. Muchos factores han contribuido a ese estado de cosas, entre ellos la estigmatización de las actividades académicas, la complicada situación de seguridad de los académicos que investigan temas de actualidad y los resultados violentos de varios intentos de "incidencia en lo público".

La falta de diálogo también refleja que en Colombia la investigación académica no se considera incidente o influyente como tal, por lo cual las actividades investigativas son mucho más difíciles de financiar que las actividades de promoción social. Los actores de la sociedad civil buscan en los académicos recetas o fórmulas que puedan apropiarse en su trabajo, pero encuentran en las investigaciones un panorama complejo que dificulta la toma de decisiones. Los investigadores tampoco pueden proponer recetas y fórmulas y piden a los actores sociales que aprendan a problematizar su contexto.

Los canales de diálogo entre ambas posiciones han empezado a abrirse con el Seminario Internacional "Hacia la reconstrucción del país" realizado en Cartagena en enero de 2008, evento que reunió académicos, miembros de los programas de Desarrollo y Paz, miembros de organizaciones sociales, de iglesias, que provenían de todo el territorio nacional. Además de ser la fuente del libro *Hacia la reconstrucción del país* (González, 2008) que publica las memorias del mismo, el espacio sirvió para que fuera formulada una alianza entre el ODECOFI y los Programas de Desarrollo y Paz y los funcionarios del

Gobierno colombiano que se plantean la necesaria proyección de nuestras investigaciones hacia la concreción de políticas públicas en beneficio de las regiones afectadas por el conflicto. Estos primeros acercamientos resultaron meses más tarde en la elaboración de un proyecto entre ODECOFI, los Programas de Desarrollo y Paz y el DNP pendiente de financiación. De modo muy general, el proyecto conjunto espera responder a las necesidades de los PDP, quienes ante el tamaño de sus regiones objetivo, y la magnitud de las actividades que en ellas realizan, han descuidado la realización de contextos políticos y económicos que son imprescindibles para generar posibilidades de transformación. El ODECOFI ha resaltado la importancia de hacer investigación interdisciplinaria sobre las regiones afectadas por el conflicto armado y ha demostrado que las causas de la violencia o los factores que inciden en su prolongación tienen que ver con el poblamiento, la geografía, las interacciones políticas de los territorios. Ha dado cuenta de la extrema ausencia de investigación sobre muchas regiones colombianas y ha demostrado que la investigación como tal es de entrada un gran aporte para la sociedad y un paso imprescindible para su transformación.

De esta forma, la red inicial de investigadores está en proceso de ser ampliada y recoger a los Programas de Desarrollo y Paz aglomerados en la Red Prodepaz.

Los dos primeros años del trabajo en red han culminado en la producción de una serie de informes regionales y nacionales que dan cuenta de las temáticas anteriores y que empezarán a publicarse en 2009. El equipo del CINEP ha producido un informe llamado "Poder, ciudadanía e institucionalidad en regiones afectadas por el conflicto armado", que analiza el modelo de formación del Estado en occidente y sus limitaciones para los estados latinoamericanos, y propone un modelo interpretativo de la formación del Estado a partir de la historia política y el análisis de sectores claves, como las carreteras, la energía y la vivienda. El equipo del CID ha producido un informe sobre el circuito lonerganiano y la función distributiva, como aporte teórico para el análisis económico de regiones conflictivas. Este informe ha sido complementado por otro llamado "Configuración regional y centralidades de Montes de María" que aplica esa perspectiva teórica en el análisis de esta región. El INER ha producido dos informes sobre la configuración y reconfiguración del Oriente Antioqueño y el Urabá. El primero incluye el impacto de megaproyectos, hidroeléctricas y carreteras en la transformación del territorio, y el segundo trata sobre cómo el conflicto impacta de manera diferenciada en los distintos grupos sociales: indígenas, colonos, empresarios del banano y afro-descendientes. El equipo del GIDES ha producido un informe llamado "Estado, imaginarios

y prácticas sociales en los Montes de María”, que da cuenta de la estatalidad local a partir del estudio de la política pública de atención a la población desplazada. El equipo del CINEP produjo dos informes de conflicto sobre la macrorregión Suroccidente y Oriente-Nororiente; estos estudios proponen la metodología de la subregionalización para su estudio. También produjo el informe “Coca, política y estado en el Putumayo, 1978-2008”, que da cuenta de la forma en que la economía ilícita de la coca plantea las posibilidades que facilitan la emergencia de la institucionalidad estatal en ese departamento del país. Por último, el Observatorio de las Relaciones Estado/Sociedad en Contextos Locales produjo el informe “Políticas públicas y versiones locales del Estado en Colombia: la vivienda de interés social en Córdoba”. Este informe analiza personalidad clientelista del estado local en Córdoba a través de la aplicación de la política pública de vivienda.

Como hemos visto, varios factores han posibilitado la creación de la red. Por un lado, la convocatoria de “Centros de Excelencia” prometió un financiamiento a la red que se adaptara mejor a sus objetivos. Ante esta estructura de oportunidad, una red informal de investigadores que ya habían trabajado juntos en proyectos académicos anteriores decidieron asociarse. En este sentido, la confianza mutua y las trayectorias conjuntas, sumadas a la posibilidad de financiación, permitieron la creación de la red. El trabajo en red en ciencias sociales realizado en el ODECOFI ha abierto innumerables posibilidades para enriquecer la comprensión del conflicto armado colombiano y vislumbrar soluciones que superen el desarrollo desigual, la violencia y la precariedad institucional de esas regiones. Sin embargo, el ODECOFI no está exento de enormes desafíos, que deberá superar para garantizar su impacto, relevancia y sostenibilidad.

7. DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LA RED ODECOFI

Varios tipos de desafíos afronta el ODECOFI después de sus dos primeros años de trabajo. Unos han surgido por la naturaleza misma de sus actividades académicas, otros son de carácter administrativo y otros se refieren a los retos del trabajo en red.

A) El mayor desafío al que se enfrenta el ODECOFI radica en cumplir y responder a todos los objetivos propuestos por el ente financiador cuando la propuesta fue escogida. Según la política de “Centros de Excelencia” de COLCIENCIAS, la personalidad del ODECOFI debe ser dual. Por un lado, debe producir investigaciones científicas de la más alta calidad que se inserten en los debates académicos internacionales, que contribuyan a la

internacionalización de la ciencia colombiana, así como promocionar la formación de recursos humanos a nivel de doctorado y postdoctorado. Pero, por otro lado, el ODECOFI debe producir investigaciones relevantes para las sociedades regionales, debe saber traducir en política pública o en lineamientos prácticos sus hallazgos, plantear soluciones a los problemas surgidos por el conflicto armado e interactuar con los miembros de las organizaciones sociales, de los funcionarios del estado y los políticos regionales y nacionales. Ambos escenarios del trabajo del ODECOFI requieren enormes experticias, esfuerzos y recursos: escribir un *paper* académico requiere unos conocimientos completamente distintos a los necesarios para formular políticas públicas, y el ODECOFI debe tener ambas cosas. Esto ha resultado difícil de cumplir para la red, pues ha privilegiado lo segundo frente a lo primero; el ODECOFI ha preferido orientar los recursos a financiar los estudios regionales antes que a financiar doctorados. Tiene mucho material para proponer cosas nuevas en los circuitos académicos nacionales, pero se ha rezagado en la interlocución con los internacionales. De la capacidad del ODECOFI de superar este reto dependerá el éxito de la red.

B) Esto tiene que ver con el segundo desafío del ODECOFI, que para insertarse en los circuitos académicos internacionales debe ser afín a la especialización y fraccionamiento que ha adquirido la ciencia en ese formato. Pero al mismo tiempo, el ODECOFI debe ofrecer narrativas integrales que expliquen los problemas del país, objetivo imposible de cumplir si los temas se abordan uno por uno. Éste es claramente uno de los retos más grandes que la lógica de producción científica le impone al ODECOFI.

C) Sólo si se comprende el Observatorio para el Desarrollo Integral, la Convivencia Ciudadana y el Fortalecimiento Institucional como un programa a largo plazo, su incidencia política será eficaz y pertinente en los contextos señalados, teniendo en cuenta que el trabajo de investigación y acercamiento a la sociedad civil demanda tiempo y recursos a largo plazo. Este desafío tiene que ver con la sostenibilidad de la red. Las actividades del ODECOFI estaban inicialmente financiadas por los primeros cinco años. Pero la devaluación del peso frente al dólar ha hecho reducir el monto de los recursos, lo que ha implicado reducción de reuniones, personal y trabajos de campo desde el tercer año. Esta circunstancia, sumada a la finalización de la financiación de COLCIENCIAS después del quinto año, obliga al ODECOFI a gestionar alternativas de financiación distintas de COLCIENCIAS.

D) El cuarto desafío está a punto de ser afrontado. En la segunda fase del ODECOFI los equipos miembros deben ser capaces de romper las inercias del trabajo individual para crear relaciones de interacción muy fuertes con

los otros miembros. En los primeros dos años de trabajo unos equipos se han involucrado más que otros, logrando incluso redactar nuevos proyectos conjuntamente y reunirse en espacios distintos de los organizados. Otros equipos han permanecido más marginales, situación que deberá corregirse prontamente. Sólo así se logrará avanzar en la comparación de las regiones investigadas, objetivo fundamental del observatorio.

E) Un quinto desafío tiene que ver con la identidad de la red. El ODECOFI está constituido bajo una figura jurídica que le impide facturar, contratar, entre otros procedimientos administrativos. Este tipo de limitaciones han tenido consecuencias en la proyección y consolidación del ODECOFI como una institución líder en investigación en ciencias sociales impidiendo que el observatorio adquiera identidad propia y se posicione.

F) El sexto desafío tiene que ver con la apropiación de nuevas tecnologías de comunicación que faciliten el trabajo en red y la gestión de los proyectos. El ODECOFI no ha podido adaptarse del todo a esta dinámica puesto que existen diferencias generacionales, que hacen que unos apropien nuevas herramientas pero que otros queden por fuera de dicha posibilidad. La forma más saludable que se ha encontrado para promover la interacción de los grupos son las reuniones nacionales trimestrales. Esto, sin duda hace que el ODECOFI se esté perdiendo innumerables posibilidades más económicas y efectivas de comunicación.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien es cierto que el Observatorio para el Desarrollo Integral y Fortalecimiento Institucional es un proyecto incipiente, resulta un ejemplo pertinente de buenas prácticas en el diseño y desarrollo de observatorios sociales. Algunos componentes del ODECOFI lo definen como una experiencia innovadora en el campo de los observatorios: 1) Las características de la convocatoria para la Creación de Centros de Investigación de Excelencia en la que se adscribe. 2) Su objetivo general, que además de buscar la producción de estudios e investigaciones, consiste en contribuir a apoyar las múltiples iniciativas ciudadanas de desarrollo y paz ya en curso. 3) La experiencia de las entidades que se vinculan al observatorio optimiza el nivel de profundidad en los análisis y un acertado trabajo sobre políticas públicas de impacto regional. 4) El trabajo en red con diferentes entidades académicas enriquece la investigación y permite que el análisis sea multidisciplinar y el objeto de estudio sea visto desde diferentes perspectivas. 5) El énfasis en la investigación, la participación social y en la producción de herramientas de análisis

que ayudan a diversos agentes sociales a elevar su nivel de proposición e incidencia. Además, la vinculación con la academia y el tercer sector garantiza la transparencia y el rigor de los resultados. 6) La metodología definida por el observatorio, el trabajo conjunto entre la academia y la sociedad civil, a través de los Programas Regionales de Desarrollo de Paz (PRDP), propicia la discusión de las políticas públicas y permite su traducción en instrumentos que pueden ser utilizados por los actores sociales locales y regionales en sus relaciones con las autoridades políticas de distinto nivel territorial. 7) Los análisis de la acción social colectiva contribuyen a renovar la investigación sobre la historia social del país, así como a potenciar y cualificar la acción de los movimientos sociales pues permiten la comprensión de los alcances de sus luchas y la proyección de sus demandas en espacios públicos en los que se tramiten los conflictos que atraviesan la sociedad. 8) El planteamiento de gestionar un proyecto técnico de acompañamiento para la formulación de políticas públicas a nivel regional garantiza la aplicación de los estudios, análisis e interpretaciones de datos realizados por el observatorio y la devolución de los resultados a la sociedad civil.

NOTAS

1. Es un establecimiento público de orden nacional en Colombia con autonomía administrativa y patrimonio independiente adscrito al Departamento Nacional de Planeación. Su tarea fundamental es planear, articular y apoyar el desarrollo científico y tecnológico para contribuir al desarrollo social, económico y cultural del país.

CONCLUSIONES

DESAFÍOS PARA LA PRODUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR DESDE LA PLURALIDAD DE LUGARES

JUAN CARLOS GIMENO, MARCELA GEREDA, ANA GAMBA,
ANA TOLEDO, CLAUDIA RINCÓN, HUGO PATERNINA,
MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ Y JOSÉ RAMÓN COBO

¿Desafíos de qué tipo? ¿Desafíos para quién? Habitualmente los desafíos en el mundo de las instituciones de conocimiento se plantean en relación al avance de la frontera de la ciencia, son autorreferenciales. Sin embargo, nuestro principal objetivo se relaciona con las gentes reales en lugares reales, gentes insertadas en procesos de subalternización, que tienden a construirles como objetos de intervención, mientras ellas pugnan por convertirse en sujetos de su propio destino.

Cercano a estas personas y grupos sociales se encuentra el trabajo de las instituciones de producción del conocimiento involucradas en esta investigación participativa que presentamos. Su trabajo comparte con la sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa Santos (2005) la necesidad de comprender los procesos mediante los cuales la realidad es percibida de manera tan restrictiva, invisibilizando colectivos y problemáticas. Frente a la producción activa de esta invisibilidad, estas instituciones buscan incorporar todas estas experiencias desperdiciadas por el esfuerzo de implantación de la modernidad. Estas experiencias no se dan de manera autónoma e independiente del mundo más amplio donde la hegemonía del desarrollo ha permeado todos los lugares, generando estructuras de autoridad y poder, una división del trabajo marcado por el género, la clase y la etnicidad, así como subjetividades que las personas viven y también sufren en la construcción de su inferioridad.

Los desafíos son en tercer lugar para las instituciones universitarias con orientación universalista o global. Las limitaciones de estas

instituciones (entre las que se cuentan las universidades madrileñas que participan en el proyecto) estriban en pensar que tenemos soluciones globales para los problemas locales. La producción global del conocimiento no es más que un proceso vinculado a una experiencia particular de producción de conocimiento que ha tenido la fuerza para presentarse como universal y no como parroquial. La pregunta aquí es si para el conocimiento global del mundo nos basta el conocimiento occidental del mundo, o si necesitamos la globalidad de los conocimientos sobre el mundo.

Sólo en cuarto lugar, y siguiendo esta lógica, los desafíos cobran sentido para los organismos e instituciones involucradas en la producción de acciones para provocar los cambios, incluyendo aquí las instituciones multilaterales, las del Estado y las organizaciones de desarrollo. Invertimos así el esquema de trabajo, reflexión y propuesta habitual en este tipo de investigaciones.

DESAFÍO DEL DESARROLLO DESDE EL 'LUGAR'

En todas estas experiencias de producción del conocimiento estamos hablando de desarrollo desde "el lugar". El territorio aparece aquí como una fuente de sentido, como espacio en el sentido geográfico más cultural. La cultura debe ser vista como un conjunto de prácticas experimentadas históricamente que conllevan un catálogo de conocimientos y una institucionalización de tales prácticas, incluyendo una manera de concebir y habitar el tiempo, de los grupos sociales, de los pueblos indios, de las comunidades étnicas concretas.

Desde la geografía crítica, los lugares se construyen en el entramado de relaciones sociales históricas que articulan de maneras plurales y problemáticas la diversidad y diferencia dentro del lugar con el exterior. Los lugares son construidos por fuerzas externas, pero también se construyen a sí mismos como proyectos, pero no del tipo de los proyectos de desarrollo que trae un tiempo (el de la modernidad y de la planificación) y un marco de hacer las cosas, sino más bien como un proyecto de vida, en base a la historia y a la experiencia; ese proceso de construcción participa en sus efectos con el exterior en la construcción también del mundo más amplio. En estos proyectos no se trata tanto de conseguir algo, como de convertirse, o por el contrario no convertirse, en algo, de consolidarse, de transformarse, y con frecuencia varios de estos procesos se dan a la vez, y de manera diferente para los distintos grupos sociales. Las comunidades (entendidas como entidades plurales y atravesadas

por diferencias y conflictos) participan en ese proceso dialéctico de construcción del mundo más amplio que les construye a ellas.

No se trata de mantener una visión romántica de los lugares, como si no fuesen a su vez espacios de dominación y desigualdad, sino de considerar la participación de los imaginarios basados en el lugar como actores participantes en la construcción del orden de las cosas, enfrentando la tendencia a considerar el lugar como un espacio de orden inferior a lo global. El desarrollo desde "el lugar" obliga a considerar las concepciones específicas del buen vivir, mediante las cuales se afirman y reivindican los derechos de la gente como una forma de asegurar un tipo de relación social y productiva que garantice su propia supervivencia. Esas concepciones del buen vivir se sostienen en los elementos culturales del lugar.

Se dota al "desarrollo" de nuevos significados que corresponden a las aspiraciones y necesidades locales, vernacularizando así el desarrollo. Los elementos culturales en cada lugar no son los que se refieren a las particularidades y especificidades curiosas y exóticas de cada lugar, conllevan la historia y la experiencia de la relación con el mundo más amplio: la violencia, la adaptación, la resistencia y la lucha están incluidas en el esquema, tanto como la acomodación y la adaptación a la que algunos pueden sacar partido.

En todos los casos hablamos de proyectos o planes de vida, ligados a concepciones culturales y a luchas por encontrar su lugar en el mundo y que ese lugar sea reconocido por los otros. En el altiplano de Guatemala, en la Costa Caribe de Nicaragua, la comunidad Rrom en Colombia, las luchas de los pobladores del Conurbamo Bonaerense, las poblaciones rurales del Perú, las comunidades urbanas y rurales de Colombia, estas luchas están vinculadas a la construcción y reformulación de la identidad, que puede adoptar múltiples formas. ¿Es posible aceptar que los lugares siempre son defendidos y recreados y que hay diferentes formas de asegurarse la subsistencia, dentro y en relación con los procesos más amplios del capitalismo, pero también como prácticas socio-culturales que articulándose con Occidente, por así decir, no son familiares con él? En estos contextos cabe preguntarse, como hace Arturo Escobar (2005: 179), ¿cómo el conocimiento local, que está en la base de estas formas de subsistencia, modelos culturales de naturales y de prácticas económicas es traducido en poder, y este saber-poder en proyectos y programas concretos? ¿Cómo las constelaciones locales de saber-poder pueden construir puentes con formas expertas de conocimiento cuando sea necesario? Y ¿cómo pueden ampliar su espacio social de influencia cuando son enfrentadas con condiciones locales, regionales, nacionales y transnacionales perjudiciales, como ocurre con frecuencia?

Considerar las dinámicas regionales vinculadas a estos proyectos de vida permite entender el "desarrollo" como un recurso, no como un fin en sí mismo, y abre nuevas posibilidades para repensar la pluralidad de las metas y anhelos de la gente como sujetos sociales y culturales. La visión del buen vivir de estos grupos sociales, colectividades, pueblos indios, comunidades étnicas, contrasta con la concepción moderna de la buena vida, ligada a indicadores de consumo (del "bien-tener" más que del "bienestar"), y que se asocia a la idea de que todo el mundo puede llegar a realizar plenamente sus aspiraciones sólo con la ayuda del progreso científico-tecnológico, como de un crecimiento y acceso ilimitado a bienes y servicios (Gimeno y Monreal, 1999). La interrelación entre ambos conceptos del buen vivir y la buena vida es parte central de la dinámica que se vive en el encuentro del desarrollo en el siglo XX, y en general de la extensión de la modernidad en América Latina. Esto exige enfrentar esta tensión en la construcción del subcontinente latinoamericano.

DESAFÍO DEL DESARROLLO CON IDENTIDAD

En estos casos estamos hablando de un desarrollo con identidad. Se ha demostrado la importancia de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas en América Latina como actores de un desarrollo centrado en las personas (y no sólo en los individuos) y como defensores de un equilibrio entre las exigencias de una sociedad cambiante y de la conservación del medio ambiente natural. Las concepciones de los pueblos indígenas y comunidades étnicas son centrales en dicha conservación; así como el papel de los pobladores de las colonias urbanas en la construcción de las ciudades. La relación entre biodiversidad y diversidad cultural, tiene que ver con la acumulación de conocimientos y prácticas tradicionales adaptadas a las realidades locales y con las diversas formas de organización de cooperación social de los pueblos indígenas. De ahí la reclamación de la necesidad y la exigencia de contar 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 las sistematización y tradición de sus conocimientos, prácticas sociales y culturales para la defensa de la biodiversidad.

Esto significa que en vez de hacer proyectos donde la participación de la gente vaya orientada a hacer cosas nuevas para conseguir el "desarrollo", definido en términos exógenos, los proyectos deberían apoyar

a la gente para hacer las cosas buenas que ya están haciendo, apoyar “planes de vida” más que planes para tres, cinco o diez años.

Esos planes de vida ligados a los lugares, vinculados al desarrollo desde la identidad deben enfrentar la pregunta de cómo ser uno mismo en un mundo de otros. Las identidades no pueden verse aisladas, no tienen sentido unas sino en relación a otras. De ahí surge la cuestión del reconocimiento de las diferencias (el multiculturalismo) pero y a la vez del diálogo de las identidades, de la interculturalidad. ¿Cómo conseguir la creación de un espacio común en el coexistan las distintas identidades? La interculturalidad tiene que ver con las relaciones entre pueblos indígenas y también con las comunidades étnicas, así como con la sociedad mayor (los mestizos). Exige enfrentar no sólo el problema de la diferencia sino también de la desigualdad, porque no todas las identidades están dotadas de las mismas condiciones de poder.

Antes de entrar en la cuestión de la interculturalidad necesitamos una mayor comprensión de la cuestión de la identidad o las identidades.

DESAFÍO DE HABITAR LOS LUGARES: IDENTIDADES ATÁVICAS E IDENTIDADES RIZOMA

Según Glissant (2002), existen dos formas de identidad cultural: las identidades de las comunidades atávicas o identidades del ser, que se construyen con una raíz única, siguiendo la metáfora del árbol de raíces profundas y las identidades de las comunidades compuestas que se construyen como identidades rizoma, es decir, no de raíz única, sino múltiple. Las primeras se apoyan en algún tipo de mito de la génesis del mundo, es decir, un acto de creación del mundo y una idea de filiación, un vínculo permanente que incluye a los pertenecientes a dicha comunidad, pero tiende a excluir a los otros. El mito de la génesis arrastra un principio de exclusión. Las referencias aquí son los pueblos indígenas como culturas originarias de la tierra. La “filiación”, como tiempo genealógico hace del más humilde de los mortales descendiente de la primera criatura divina, y es realmente un modo que permite asegurar la hegemonía y reproducción de la comunidad legitimando las líneas de pertenencia y exclusión. Ésta sería la identidad de los pueblos y comunidades indias o aborígenes. Y también la de las comunidades nacionales.

Las identidades rizoma de las comunidades compuestas, en cambio, no pueden apelar a ningún origen genealógico común. Glissant usa una palabra de su invención, digénesis, para hacer referencia a la gestación de

las culturas que tuvieron por vientre el barco negrero y que han descubierto el mundo en la sangre y el terror. La verdadera génesis de los pueblos caribeños es el barco negrero y el antro de la plantación.

Históricamente en América Latina, los dos tipos de comunidades pueden compartir una historia de terror, de sangre y fuego. Es el caso de las comunidades indígenas, en toda América Latina, y las comunidades étnicas como los creoles, garífunas y gitanos. Pero mientras las primeras pueden referirse a un pasado originario anterior a esta historia de sangre y fuego, e imaginarlo como una plataforma para proyectar un futuro, las segundas no pueden hacerlo y parecen entonces avocadas a afrontar permanentemente el caos de la existencia. El proyecto de "volver a lo nuestro" puede entonces proyectar el pasado en el futuro. Bajo la metáfora orgánica que asocia la cultura a un árbol de profundas raíces, sin "raíces profundas" no hay opciones. Pero los árboles no son los únicos que ofrecen metáforas para la identidad, y Glissant habla de rizomas para las identidades múltiples o creoles.

Es central, en el pensamiento de Glissant distinguir las identidades múltiples o creoles de las identidades mestizas. Estas últimas juegan con la idea de la mezcla y el resultado final se presenta como una síntesis de las dos partes, en definitiva como una identidad híbrida pero única, ni múltiple ni compuesta. En este sentido las identidades mestizas acaban actuando como identidades atávicas, sólo que su mito de la génesis, su genealogía se corresponde con otro orden histórico, con un fuerte componente eurocéntrico, en su vocación de modernidad. Ésta es la fuente de identidad nacional en Latinoamérica.

Frente a las identidades atávicas, las identidades múltiples o identidades rizoma, son por naturaleza plurales, puesto que su composición tiene siempre un resultado impredecible, las variedades de mezclas que dan lugar a la mezcolanza (negro/indígena/mestizo/blanco) son tan diversas que no puede ser contenidas en tipos taxonómicos, y se presentan siempre abiertas, "abiertas en el pasado, abiertas en el futuro". Si se quiere ver como mestizaje, se trata de un mestizaje que tiene como valor añadido la imprevisibilidad de su composición. Las identidades múltiples se revelan inquietantes porque son vistas frente a las identidades de raíz única como una amenaza de disolución al resistirse a ser definidas o delimitadas.

Las comunidades atávicas tienden a proyectarse a través de una identidad del ser, con su profunda raíz, frente a las comunidades múltiples que plantean una identidad relacional, con el denso entramado múltiple (rizomas). Si las identidades atávicas conllevan el peligro de convertirse en identidades asesinas, y también asesinadas, como demuestra el caso

de la violencia ejercida históricamente sobre las comunidades indígenas en América Latina, las identidades relacionales pueden esconder bajo la diferencia la tendencia a considerar las distintas fuentes de identidad como iguales, cuando son evidentes, también históricamente, la desigualdad y asimetría entre ellas. El valor desigual de las identidades puede llevar a subordinar unas a otras, minusvalorándolas, tanto a nivel de los sujetos, haciendo despreciar partes de uno mismo, así como de las colectividades, subordinando unas a otras.

Las identidades de las comunidades atávicas tienen mucho que aprender de las comunidades múltiples, de su capacidad de relación a partir de la exploración de las múltiples fuentes de experiencia. Ninguna comunidad humana es homogénea ni está desarrollada de una vez y para siempre. La diversidad interna de experiencias está ligada con el género, la generación y otras dimensiones y se agita con el desigual efecto de la diversidad de procesos de articulación con el mundo exterior. Una identidad múltiple está mejor adaptada a la dinámica incierta y caótica del mundo contemporáneo, y ofrece con su capacidad de relación estrategias que garantizan con frecuencia mejor su red de subsistencia y protección así como estrategias de acción social que entrelazan sujetos en acciones que desbordan el lugar.

Pero también las comunidades atávicas y las identidades a ellas asociadas pueden enseñar mucho a las comunidades múltiples y en particular por su noción de servicio y sacrificio. En las comunidades múltiples las fronteras son porosas, y se convierte en una tarea difícil autoadcribirse a la comunidad, sobre todo cuando se dan procesos de incidencia que refuerzan el valor de lo individual y el consumo. El sentido de pertenencia a una comunidad refuerza su sentimiento de responsabilidad y una ética de servicio a la misma. Esa ética de servicio ha sido alterada por la influencia del mundo moderno y el cambio en las relaciones de clase y con el exterior. Es el sacrificio y la ética de servicio lo que da sentido de pertenencia y participación a la gente en los planes de vida de la comunidad. Reforzarlos es necesario no para el proceso de reproducción de las comunidades, sino para su permanente regeneración, es decir, la actualización del sentido y significado de la comunidad.

Las comunidades atávicas pueden reconceptualizarse como múltiples y rizomáticas si exploran, reconocen y ponen en valor las fuentes de su diversidad. Las comunidades múltiples pueden reforzar su sentido de comunidad con el reforzamiento de una ética de servicio y de la responsabilidad. Quizás pueda aplicarse aquí el imperativo categórico que señala Santos (2005): las comunidades debieran reforzar su carácter múltiple cuando los procesos de construcción de la comunidad tienden a homogeneizarla

y cosificarla impidiendo su desenvolvimiento; las comunidades deben reforzar su sentido de pertenencia, una ética de servicio cuando la tendencia es a la dispersión.

Así que cuando planteamos el término desarrollo con identidad, debemos considerar de qué tipo de identidad estamos hablando, cuáles son las dinámicas internas y de sus relaciones con el exterior. Estas cuestiones se proyectan en el término interculturalidad, y por extensión, en la ciudadanía intercultural.

DESAFÍO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN ALTERNATIVO A LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA VIDA

Una dimensión de la construcción de un orden alternativo se refiere a la posibilidad de encontrar espacios alternativos a la producción social de la vida desde el capitalismo. Muchas de las experiencias de esta investigación se enfrentan con este hecho. Es el caso de muchas comunidades en Oaxaca, del comunitarismo maya del altiplano guatemalteco, de los campesinos del PIAL cubano, de las comunidades indígenas y étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua, y por supuesto de las comunidades andinas ecuatorianas y peruanas, de las comunidades amazónicas, de las iniciativas de economía social y popular del Conurbano Bonaerense que reformulan las concepciones del trabajo productivo y la reproducción, en torno al que se realiza parte del trabajo de la Universidad de General Sarmiento, de los procesos reivindicativos por una educación con calidad e incluyente de la población colombiana con la participación de la comunidad estudiantil —llámese profesores, alumnos, asociación de padres de familia, movimientos pedagógicos alternativos, etc.—, que viene planteando la SOCOLPE para la sociedad colombiana y el ODECOFI en su análisis del conflicto armado colombiano y en la búsqueda de una solución pacífica del mismo.

Las discusiones acerca de las implicaciones de la globalización y las alternativas a ella se han focalizado en las iniciativas sociopolíticas y culturales, siendo el campo de las alternativas económicas poco consideradas. Sólo raramente se ha focalizado en las iniciativas económicas locales que consisten en la producción y distribución no capitalista de bienes y servicios, y en los ámbitos de actuación de cooperativas, mutualidades, sistemas de crédito, producción ecológica, comunidades de pescadores, sistemas de uso común del agua, de la tierra, etc. Estas iniciativas plantean vínculos entre lo local y lo global que son difíciles de establecer y mantener porque se enfrentan y discuten la lógica dominante del capitalismo

global, y la globalización hegemónica, tanto al nivel de la producción (producción para el mercado) como en la distribución (distribución regida por la regulación de la OMC). Es difícil mantenerse al margen de la economía de mercado, pero ello no significa que la inserción deba ser completa ni excluyente. En general en la reproducción de las sociedades, muchas de las prácticas alternativas se realizan mediante acomodaciones parciales a algunas de las vías hegemónicas (por ejemplo el comercio justo, que es comercio para el mercado mundial, o la producción cooperativa para el mercado mundial). Los sistemas de producción alternativa incorporan y movilizan siempre recursos sociales y culturales que hacen que los vínculos entre este tema y los demás ámbitos emancipatorios sean una condición para su éxito.

EL DESAFÍO DE SER NOSOTROS MISMOS EN UN MUNDO DE OTROS, LA GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Volvamos a las preguntas que quedaron colgando como desafíos de la interculturalidad: "¿Cómo vivir como nosotros mismos en un mundo de otros?", se pregunta David Harvey. O en palabras de Glissant, ¿cómo ser un mismo sin sofocar al otro, y cómo abrirse al otro sin ahogarse uno mismo?

La interculturalidad ha empezado a entenderse no solamente como la aceptación de la alteridad o la convivencia armónica entre diferentes, sino como un proyecto político, como el acceder al poder, y también en la relación poder-saber, como saber compartido. Interculturalidad significa, en muchos lugares de América, enfrentarse al pleito de la discriminación y el racismo. Significa asumir —y esto tiene sus consecuencias desde la educación formal y no formal— la tarea de construir las relaciones de discriminación para generar espacios de reconocimiento. Esta interculturalidad como ideal choca con la cruda realidad de los países de América Latina, en los cuales existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias, que se traslada en los proyectos de construcción nacional al desigual acceso a los derechos. En nuestro caso la construcción nacional en los países latinoamericanos ha conllevado la discriminación de sus pueblos indígenas y sus comunidades étnicas. Y esto tiene un importante reflejo regional, como hemos visto.

La ciudadanía, como ciudadanía intercultural, es entendida como la pertinencia colectiva al Estado, y simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico. Ésta es una noción de interculturalidad

que demandan diversos pueblos indígenas y comunidades étnicas en América Latina. En las regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, la autonomía como proyecto regional colectivo ha conllevado la revitalización y el fortalecimiento cultural de los distintos grupos culturales para posicionarse al Estado nicaragüense. Es la existencia de la diversidad cultural, o mejor, la conciencia y valoración de esa diversidad lo que ha permitido construir un proyecto compartido de autonomía regional. La construcción de la ciudadanía intercultural ha sido un proceso de participación activa que ha contribuido a la ampliación de las oportunidades reales de la gente en la región, no se ha limitado a un reclamo de carácter culturalista, sino que ha sido un factor de desarrollo regional. Los programas de formación, investigación y extensión de URACCAN, por ejemplo, están orientados, desde la participación de las comunidades y en la consideración de sus planes de vida, a la resolución de los problemas prácticos de la subsistencia económica, la prevención de la salud, la promoción de prácticas económicas adaptadas al medio ambiente, tanto de los hombres como de las mujeres de la diversidad de comunidades de la región. En este accionar la vocación intercultural de la región, fortalecida por la dimensión histórica de la lucha por el reconocimiento y la autonomía, compartida por las distintas comunidades indígenas y étnicas frente a la región del Pacífico de Nicaragua ha sido central. La misión y la visión de URACCAN se vinculan a su definición como universidad intercultural y comunitaria.

La interculturalidad hace referencia también al proceso de articulación regional-nacional. Puesto que la pobreza cercena los derechos básicos de las personas, impide el ejercicio de la ciudadanía legalmente reconocida. Y esta es una reclamación para hacer de la interculturalidad la base de una política nacional de los grupos, asociaciones y movimientos indígenas y de las comunidades étnicas en Guatemala, Nicaragua, Colombia y Perú. Su reclamación de que una ciudadanía intercultural bien entendida debe atender los aspectos que limitan las oportunidades para mejorar las condiciones de vida entre los que están el empobrecimiento y el deterioro del medio ambiente y los recursos naturales debido a una sobreexplotación que origina mayores niveles de pobreza. La exigencia de construcción de ciudadanía intercultural no se limita al reconocimiento y a la valoración de las diferentes culturas, pues, para que esta valoración sea una realidad tangible, es necesario que los injustamente discriminados participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad, interviniendo en los espacios de decisión.

Hay muchas maneras de elaborar las experiencias y de procesar lo vivido, hay muchas maneras válidas de concebir la dignidad humana.

Además hemos aprendido que la naturaleza también tiene derechos y que, por tal razón, los derechos no tienen que limitarse a los seres humanos.

Frente a la razón instrumental, el conocimiento aquí no es por sí mismo eficaz. Para serlo debería estar integrado a los afectos e incorporado en la identidad de las personas como una parte suya. Por ello, el punto de partida de la educación en derechos, que es la educación por la ciudadanía intercultural, para pueblos indígenas es el fortalecimiento de la propia identidad, es decir, de la identidad personal, familiar y comunitaria, pues, es sobre ella que se construye la identidad ciudadana y no al revés.

LA PRODUCCIÓN DE LO PRIVADO-PÚBLICO FRENTE A LO PÚBLICO ESTATAL. DESAFÍOS PARA EL EJERCICIO DEL PODER

El comunitarismo en Guatemala, la construcción comunitaria en la costa Atlántica de Nicaragua, la construcción y reproducción de la comunidad gitana de Colombia y las experiencias de trueque en Buenos Aires constituyen diversas experiencias de socialización del poder. Aníbal Quijano habla de la "socialización del poder", en oposición a la nacionalización estatal de la producción. Se trata de instituciones autogestionadas por la gente bajo el ideal de extender la igualdad social y la democracia a todos los espacios de la existencia social. Constituye un proceso de autodeterminación y democratización desde abajo que no excluye la búsqueda de la construcción en formas globales de institucionalidad más amplias para democratizar y socializar la producción, la riqueza y los recursos a escalas más amplias. La socialización del poder implica la formación de autoridades públicas por fuera de las estructuras estatales, basadas en otros principios de legitimación.

Quijano ve en las comunidades marginales, como las que participan en estas experiencias de producción desde los márgenes, donde la reciprocidad y la solidaridad (el apoyo mutuo y la horizontalidad) son las formas principales de interacción social, el potencial de producción de un *privado social alternativo a la propiedad privada* y de una *autoridad pública no estatal* que estaría más allá de las nociones capitalistas/y socialista de privado y público. Este ámbito público no estatal (en oposición a la equivalencia entre lo público y el Estado en la ideología liberal tradicional y socialista) no está, de acuerdo con Quijano, en contradicción con el social privado (en oposición a la propiedad privada capitalista). Lo privado social y sus instituciones no estatales de autoridad no están en contradicción con las libertades individuales/personales y con el desarrollo de la colectividad.

Por otra parte la construcción de lo común en estas experiencias guarda semejanza con las estrategias metodológicas zapatistas, que parten de la idea de *andar preguntando* y de ahí que proponen un *movimiento de retaguardia* que contribuya a articular un amplio movimiento pensado desde los excluidos. Andar preguntando es una estrategia ligada al concepto mayatojolabal de democracia, entendida como función de servicio "mandar obedeciendo", donde el que "manda obedece y el que obedece manda".

Al estar legitimadas en otros órdenes que no son los estados, pero necesitadas en hablar, dialogar y negociar con ellos, estas experiencias viven la difícil tensión de integrarse en el orden establecido o de quedar marginadas al no quedar invisibilizadas en sus mundos alternativos. Sin embargo, hay un espacio para la acción de estas experiencias ofreciendo su acción como experiencias innovadoras como partes del movimiento de las sociedades civiles, para apoyar las propuestas de los partidos que pretenden transformaciones sociales reales, populares y participativas, y también a las instituciones del estado que se encuentran con la tesitura de relegitimar su existencia, tarea que sólo es posible, en el contexto de las ilusiones perdidas, a partir de potenciar una profunda transformación de sí mismos, para convertirse en espacios abiertos al reconocimiento de la existencia de una pluralidad de otros y otras y a la inclusión de formas democráticas participativas.

DESAFÍOS PARA LA REPRODUCCIÓN COMUNITARIA: GÉNERO, GENERACIÓN Y EL DIÁLOGO CON LOS MUERTOS

El comunitarismo maya, el trabajo de creolización en la costa de Nicaragua, la reproducción de la comunidad gitana, el trabajo de producción y reproducción de un orden alternativo en la región conurbana de Buenos Aires participan activamente de la construcción del bien común. Son concepciones ligadas a concepciones abiertas de la comunidad, que no teme enfrentarse a lo nuevo, porque, precisamente, parte de profundas experiencias históricas, se parece más a las comunidades amebas o abiertas como son las comunidades creoles, que a las comunidades cerradas y corporativas.

Hay una serie de desafíos que aparecen en el horizonte en la reproducción comunitaria en estos territorios en la tensión en ser de un lugar y tener pies para caminar, entre quedarse y moverse. En relación a esta tensión los jóvenes de ambos sexos enfrentan nuevas oportunidades y constricciones en el diseño de sus vidas, con la penetración de una

cultura del consumo y nuevas expectativas de vida ligadas a los procesos de articulación con el exterior incluyendo las migraciones y el acceso a información a través de los medios de comunicación de masas. Es necesario que se de un diálogo intergeneracional que permite a los viejos leer el mundo de los jóvenes, de sus expectativas y sus sueños, y a los jóvenes interpretarlo con claves de la experiencia de las generaciones que les precedieron (y por qué no decir, con la sabiduría asociada). Cada generación tuvo sus sueños. El fuerte proceso migratorio que se produce en todas partes hace necesario considerar en la producción y reproducción de las comunidades a aquellos que viven lejos, en otros países, y en las ciudades en todos estos países.

Un grupo convocado a dialogar y participar en la producción del bien común es el que constituyen los jóvenes profesionales provenientes de los distintos pueblos indígenas y de las comunidades étnicas de América Latina que van consolidándose como clases cultivadas y urbanas alejándose un tanto de las características más extendidas de la población de ambas regiones, fuertemente ligada a prácticas de subsistencia y reproducción basadas en el uso directo de la tierra y los recursos naturales. Aunque la mayor parte de los mayas y de los pobladores de las regiones forman parte de los colectivos más pobres de estos países, es falso lo contrario: hay un número creciente de profesionales e intelectuales de estas regiones que progresan en los centros urbanos de los distintos estados (como Oaxaca) y países. La pregunta aquí es: ¿en qué van a contribuir ellos y ellas a cambiar el orden de las cosas? Ellos y ellas, indígenas y miembros de las comunidades étnicas, son más que profesionales; tuvieron que luchar activamente para que se diera el reconocimiento de su contribución a la sociedad nacional revirtiendo estereotipos y prácticas cotidianas e institucionales racistas. ¿Acaso ellos y ellas van a contribuir a reproducirlas acentuando los patrones de desigualdad o recordarán que el lugar que ocupan no lo ganaron solos por su propio esfuerzo, sino a partir de una lucha colectiva e histórica?

Los hombres y las mujeres de estas comunidades también deberán ir codo con codo para cambiar el orden de las cosas, encontrar su lugar en el mundo, desarrollar sus planes de vida. Hay muchas dinámicas que tienden a separar a hombres y mujeres, pero muchas otras en las que participan en estrategias comunes. Unas no pueden sustituir a otras. Por ejemplo, las mujeres mayas en Guatemala han constituido asociaciones políticas de mujeres mayas, como el MOLOJ, asociaciones específicas para mujeres mayas, con respeto de los varones mayas. Pero les ha costado conseguir el reconocimiento de éstos.

También las luchas en el MOLOJ fomentan la participación de las jóvenes, porque "las de las canas blancas no podemos también seguir siempre: podemos seguir teniendo otra función, pero que también esa energía, esa sangre joven tenga su oportunidad. Esa sería la dualidad, eso sería buscar el equilibrio en la participación, el respeto desde la diversidad porque somos diferentes, también como mujeres, como hombres". Las organizaciones de mujeres están aportando su esfuerzo conscientes de la necesidad de participar en el liderazgo comprometido con el cambio, no sólo en lo político, también en el liderazgo que lucha por la economía, por la educación, por la salud.

¿Cómo avanzar juntos las mujeres y los hombres en una emancipación de sus pueblos y comunidades étnicas y colonias populares urbanas de los yugos a los que se han visto y se ven sometidos?; y a la vez: ¿cómo la emancipación beneficiará a ambos sexos y a sus relaciones? En realidad, aunque estas inquietudes se formulan como dos preguntas, necesita una sola respuesta.

¿Quién dice que el mundo pertenece exclusivamente a los vivos? La consideración intergeneracional y de género de estas páginas incorpora la dimensión del diálogo con los hombres y mujeres en cada lugar que ya no están vivos y sin embargo siguen estando presentes en las vidas de la gente, y lo están como sujetos que contribuyeron con su acción (y con su lucha) a construir el mundo que heredamos. El diálogo intergeneracional incorpora el diálogo de los vivos con los muertos en una comunidad más amplia que desborda el presente para encontrar significación del buen vivir y de las cosas buenas enraizado en otras vidas, y otras luchas para conseguirlo. Encontrar un lugar en el mundo no se reduce al presente, necesita también convocar el pasado en la reconstrucción de esa comunidad de personas que comparten una experiencia, estén vivos o hayan dejado de estarlo, incluye la estrategia de ponerse en el lugar de ellos: "Considerar que los muertos son los individuos que alguna vez fueron tiende a oscurecer su naturaleza. Tratemos de considerar a los vivos como podríamos pensar que lo hacen los muertos: de manera colectiva. El colectivo se extendería no sólo a través del espacio, sino también a lo largo del tiempo. Comprendería a todos aquellos que alguna vez vivieron. Así, también pensaríamos en los muertos. Los vivos reducen a los muertos a aquellos que vivieron, pero los muertos comprenden ya a los vivos en su propio gran colectivo", escribió John Berger en la cuarta de sus doce tesis sobre la economía de los muertos.

Contemplar los muertos en relación a la colectividad de vivos y muertos es también incorporar su experiencia y significación de aquello

por lo que vivieron y por lo que murieron. Esa experiencia permite ampliar el presente y corresponsabilizarse del futuro, no como algo abierto e indeterminado, sino como algo que es resultado de la acción humana y, por lo tanto, nos responsabiliza del mismo. Esta experiencia es básica en las luchas por cambiar las cosas.

DESAFÍO DE ENTENDERSE Y CONSTRUIR JUNTOS: TRADUCCIÓN Y EMPATÍA

Ponerse en lugar de los muertos, no es sino una variedad de ponerse en lugar de los otros, como una estrategia para dirigir la acción. Muchas sociedades indígenas intentan pensar como las montañas, como los ríos, como los animales, como las piedras; los ecologistas nos instan a hacer algo parecido, entendiendo estas entidades con ojos científicos; hay muchos marcos de pensamiento y acción relacionados a través del yo y de los otros, de la diversidad de otros, esos otros que hablan sus propios lenguajes. Hablar el propio lenguaje en presencia de todos los lenguajes del mundo, aunque no conozcamos ninguna, dice Glissant. Eso significa que nos está vedado escribir de forma monolingüe. La defensa de una lengua es la defensa de todas las lenguas del mundo. Hablar entonces, o sea existir, estar en el mundo, es hablar con otros, entenderse, es decir, prestar oídos a los otros, comprenderles y también reconocerse en el otro.

Reconocer al otro significa asumirlo como centro de un mensaje distinto al de uno mismo. Significa descubrir el valor de la lengua del otro y los límites de la propia. Conlleva respeto y el aprendizaje de la vida en la diferencia (Harvey, 2003).

La traducción no es tarea simple, fácil, ni se debe llevar a cabo de manera ingenua. Teniendo en cuenta las diferencias de poder en el mundo, el respeto al otro no debiera conllevar que el respeto al otro obligue a borrar el respeto a uno mismo, a la cultura propia, como si todo el valor se situase allí y ninguno aquí. Y por supuesto la traducción también puede tender sus propias trampas, dado que da poder a los traductores como intermediarios en la producción de representaciones.

Este reconocerse en los otros, la empatía, es el mecanismo que permite incorporar a las estrategias singulares de uno otras estrategias y trabajar por cambios que serán el resultado de un debate común y que debiera producir un lenguaje común.

REFLEXIÓN FINAL 'HACER ES LA MEJOR MANERA DE DECIR': LA LUCHA, DESBORDAR LAS ESCALAS

"Hacer es la mejor manera de decir", escribía José Martí en su lucha anti-colonial. No hay bien común particular en ningún lugar al margen del resto del mundo. Las preguntas de Harvey y de Glissant siguen aquí presentes, pero ahora el énfasis hay que desplazarlo hacia el otro extremo. Cómo y en qué condiciones los planes de vida, la diversidad de formas de bien vivir contribuirán a la tarea de la construcción del bien común. ¿Qué papel jugará en la construcción del bien común los proyectos de buena vida que impulsa el mundo moderno, no sólo Occidente, sino también sus aliados en estos países? ¿Cómo y en qué condiciones la producción científica del conocimiento, y toda la parafernalia de producciones modernas, contribuirán al bien común, en un mundo diverso y donde cada lengua está en presencia de todas las lenguas del mundo, pero a la vez se da un desarrollo regional desigual, ligado a la globalización y que desde muchos lugares se quiere resistir e impulsar otro mundo? ¿Tiene cabida y qué papel jugará la cooperación al desarrollo y la cooperación universitaria en esta construcción? ¿Qué tipo de cooperación? ¿En qué condiciones jugará un papel de acompañamiento y multiplicación, más que un papel de organización, transferencia y control?

Si todas las sociedades son espacios producidos y productores que experimentan formas sociales a partir de la creación de significados estructurados en sistemas articulados de conocimientos, la primera cuestión será plantear la naturaleza de la producción del conocimiento. Boaventura de Sousa Santos distingue el conocimiento ligado al colonialismo, aquel que reduce lo conocido a un objeto, del conocimiento de solidaridad, aquel que reconoce lo conocido, al otro, como un sujeto. Es obvio que estamos interesados en este último.

El segundo punto a partir del reconocimiento de los otros, es el diálogo de conocimientos o de saberes, desde una perspectiva de aprender enseñando o enseñar aprendiendo. Sin embargo, la tarea no se agota en el reconocimiento de los otros, sino en la coparticipación en la creación de algo así como el bien común. Esto habla de corresponsabilidad. La producción del bien común es siempre un trabajo social plural, siempre lo ha sido; pero ahora sabemos que debemos problematizar tanto el término "bien" como el término "común", para que el primero incluya el diálogo entre las formas de bien vivir para encontrar la manera de hacer compatibles las formas plurales de estar en el mundo, y el segundo debe igualmente ser discutido porque lo común siempre presupone

antes lo diferente. ¿Qué es lo que compartimos los que somos diferentes? ¿Cuál puede ser nuestro ser genérico?

Podemos hablar de la construcción de lo común, desde la diversidad de propuestas al bien común, o mejor usando un neologismo a la "común-diversidad". Tal cosa sólo se conseguirá con el esfuerzo, la lucha. En este tiempo de complacencias, hay que recordar que la lucha da sentido a la vida de la gente: las luchas por la sobrevivencia, las luchas por ser indígena, por ser afro-descendiente, por ser Rrom, por tener un campo autónomo de experiencia y vida en todas partes, las luchas por cambiar el mundo, entre otras.

El esquema de cooperación (y también la cooperación universitaria) está basado en la idea de que los problemas están en el Sur y las soluciones en el Norte, y se proyecta en la valoración y jerarquización de las formas de conocer y de ser. Mediante las experiencias recogidas en este libro que van desde México hasta la región conurbana de Buenos Aires, cuando atendemos a la particular manera que tienen de tratar de ganar espacios, tanto en el ámbito del poder, como del saber y del ser, cuando ampliamos el campo para incluir el diálogo de las experiencias contemporáneas con las experiencias que dieron sentido a aquellas personas que les precedieron, entendemos que la lucha por cambiar las cosas, en México, en Guatemala, en Nicaragua, en Cuba, en Colombia, en Perú y en Argentina, las luchas en cada lugar por encontrar un lugar en el mundo, es constitutiva de la construcción social de la gente, y no un añadido ni algo que venga desde fuera.

La gente no está esperando cruzados de brazos a que algo (la tecnología, el capitalismo, el Estado, la cooperación) resuelva sus problemas, como seres humanos están movilizados para enfrentar sus vidas, para participar en la producción del mundo que les acabará produciendo.

Las experiencias que hemos denominado de producción del conocimiento desde los márgenes que hablan en este libro muestran que en este intento se interrelacionan actores, sujetos a distintos niveles y escalas. Las acciones que se realizan en algún lugar pueden tener eco en otros lugares y mover nuevas voluntades, recursos, convertirse en plataformas para transformaciones sociales concretas. La ecolocación es un buen término para entender esta dinámica compleja.

La ecolocación es el sistema de orientación de los sentidos de los cetáceos y quirópteros que, emitiendo sonidos y recogidos después de rebotar en presas y obstáculos les permiten orientarse y moverse sin tropezar. Esta metáfora organicista sirve para situar la acción política en un mar de actores. La ecolocación política (Gómez Quintero, 2008) puede ser una estrategia que permita la visibilización, denuncia e identificación

de otros actores solidarios (en el sentido de Santos, 2005) saltando por encima de las escalas, transnacionalizándose. Mediante la ecolocación es posible participar en redes de incidencia que faciliten la puesta en marcha desde los lugares, desde las identidades de los lugares, en la defensa relativa del bien vivir de cada lugar, en relación a otros con sus propios conceptos de desarrollo y maneras de hacer las cosas, de proyectos compartidos de producción del bien común.

A diferencia de la tendencia de la cooperación internacional al desarrollo a trasladar mecánicamente una manera de ver el mundo, estos ejemplos muestran que hay otras maneras de pensar, hacer y gestionar la cooperación. Unas que se enmarcan en un diálogo horizontal.

Éste es un objetivo y un efecto del proyecto de investigación del que este libro explora algunos aspectos. La participación en estas redes, su entrelazamiento, permite la producción de una malla, de un tejido que conecta a los distintos actores con distintas formas de estar en el mundo, que lo experimentan en una pluralidad de formas. Ése, y no otro, es el significado en k'iche' de la palabra POP; un tejido que entreteje la vida de hombres y mujeres, vivos y antepasados, y también los hombres y la naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, R. (2005): "Observatorios de medios: avances, limitaciones y retos", documento enviado a La Iniciativa de la Comunicación por Rosa María Alfaro el 7 de enero de 2006, en <http://www.comminit.com/la/imagenes/RMAlfaroObservatorios.pdf>, consultado el 6 de abril de 2007.
- ALONSO, J. A. (2006): *La universidad como agente de cooperación al desarrollo: algunas consideraciones generales*, ICEI, Madrid.
- AQUINO, S. y PARDO, M. (2008): "Diplomados en antropología jurídica", en DALTON, M. y AQUINO, S. (comp.): *Memoria XX aniversario CIESAS Pacífico Sur*, CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- BANCO MUNDIAL (1999): *El conocimiento al servicio del desarrollo*, Washington.
- BARBERO-MARTÍN, J., y REY, G. (1999): *Los ejercicios de ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Gedisa, España.
- BARRENO, L. (2002): *Educación superior indígena en América Latina*, IESALC-UNESCO, Caracas.
- BARRIOS, G. (2007): "El grupo de discusión como artefacto para el análisis social", en *Revista Comunicologi@: indicios y conjeturas*, Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana, Primera Época, n° 7, Ciudad de México, en <http://revista-comunicologia.org/index.php>, consultado el 9 de marzo de 2009.
- BARTH, F. (1969): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, FCE, México.
- BEBBINGTON, A. et al. (ed.) (2008): *Can NGOs Make a Difference? The Challenge of development alternatives*, Zed Books, Londres.
- BERMÚDEZ, L. (1996): *Comunicación, nuevas tecnologías y cambios culturales. Jornadas Nacionales de Investigación de la Comunicación Social*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- BONFIL, G. (1982): *América Latina: etno-desarrollo y etnocidio*, Ediciones FLACSO, San José, Costa Rica, pp. 131-145.
- BOYD-BOWMAN, P. (1984): *Índice biográfico de más de 56 mil pobladores de la América hispánica I. 1493-1519*, Instituto de Investigaciones Históricas, UAM-FCE, México.
- BUSTAMANTE, G. (2005): *La evaluación: objetiva o construida*, SÓCOLPE, Bogotá.
- CAJIAO, F. (2004): "La concentración de la educación en Colombia", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 34, Río de Janeiro.
- CEPAL (2008): "Panorama Social de América Latina 2008", en <http://eclac.cl/publicaciones>, consultado el 30 de noviembre de 2008.
- CHAPMAN, D. W. y AUSTIN, A. E. (2002): *Higher Education in Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses*, Greenwood Press, Westport, EE UU.
- COMITÉ ESPAÑOL UNIVERSITARIO DE RELACIONES INTERNACIONALES (2000): *Estrategias de cooperación universitaria al desarrollo*, CRUE, Madrid.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, en <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>, consultado el 14 de diciembre de 2009.
- CORAGGIO, J. (2007a): *La economía social desde la periferia. Contribuciones latinoamericanas*, UNGSy Altamira, Buenos Aires.

- (2007b): *Economía social, acción pública y política. Hay vida después del neoliberalismo*, CICCUS, Centro Integral, Comunicación, Cultura y Sociedad, Buenos Aires.
- *et al.* (2000): "La universidad y los universitarios", en *Punto de vista*, n° 68, Revista de Cultura, Buenos Aires.
- CÓRDOVA, P. (2003): "Interculturalidad y dialogismo", en *Ciudadanías inconclusas. El Ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*, Vigil, N. y Zariquiey (eds.), Lima.
- COURTHIADES, M. (2001): "El origen del pueblo Rrom: realidad y leyenda", en *Revista I Tchatchipen* (2001), Revista de investigación gitana, Barcelona, n° 33, enero-marzo.
- CRESPO, I. y MARTÍNEZ, A. (2005): *Política y Gobierno en América Latina*, colección Ciencia Política, Tirant lo Blanch, Valencia.
- CUNNINGHAM, M. (2008): *Educación indígena, interculturalidad y desarrollo autónomo*, Bilwi, RAAN CADPI en asociación con la GTZ-UII, Nicaragua.
- DELGADILLO, M. (2007): *Desigualdades sociodemográficas en Nicaragua: tendencias, relevancia y políticas pertinentes*, CEPAL y UNFPA, Santiago de Chile.
- DURÁN, G. (1989): "Pasajes a Indias a principio del siglo XVIII: precios y condiciones", en EIRAS ROEL, A. (1989): *La emigración española a ultramar 1492-1914*, acta n° 1, Tabapress, Madrid.
- ESCOBAR, A. (2005): *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Cauca.
- EL ESPECTADOR (2009): "Denuncian que niños indígenas en la Sierra Nevada mueren de hambre", Bogotá, 9 de julio, en <http://www.elespectador.com/articulo149819-denuncian-ninos-indigenas-sierra-nevada-se-mueren-de-hambre>, consultado el 14 de diciembre de 2009.
- ESPAÑA, O. (2008): *Educación superior en Centroamérica*, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- ESTEVA, G. (2007): "La otra campaña, la APPO y la izquierda: reivindicar una alternativa", en *Cuadernos del Sur*, año 11, n° 24/25, noviembre, Oaxaca.
- FOURNIER, A. y KOHAN, G. (1998): *La situación social local: la inserción laboral de los hogares de cuatro partidos de la Región Metropolitana de Buenos Aires*, Cartilla del Programa de Desarrollo Local, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- FRASER, A. (2005): *Los gitanos*, Ariel, Barcelona.
- FUERTE, A. *et al.* (2008): "Fortalecimiento e internacionalización de la cooperación universitaria para el desarrollo en el ámbito local", IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Barcelona.
- GAMBOA, J. *et al.* (1998): "Los gitanos de Colombia. Límites y posibilidades de la invisibilidad como estrategia de resistencia étnica", en ZAMBRANO, Carlos V. (2002): *Etno-política y racismo*, Universidad Nacional, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Santa Fe de Bogotá.
- GARABITO, C. (2008): "¿Colombia racista? Informe especial en la Semana de África en nuestro país", *El Espectador*, Bogotá, 21 de mayo, en <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso-colombia-racista?page=0>, consultado el 14 de diciembre de 2009.
- GARCÍA, V. (2008): "El CIESAS Pacífico Sur en sus primeros 20 años de vida" en DALTON, M. y AQUINO, S. (comp.): *Memoria XX aniversario CIESAS Pacífico Sur*, CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- GIL, J. (1985): "El rol del tercer viaje colombiano", vol. XXXIX, *Historiografía y Bibliografía Americanista*, Sevilla.
- GIMENO, J. C. (2006): *¿Universidad y cooperación al desarrollo? Repensar la modernidad*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- *et al.* (eds.) (2007): *Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales*, Sepha, Madrid.
- (2009): "Antropología(s) de orientación pública: Asomarse unos

- centímetros más allá del borde, ahí donde la perspectiva se amplía ligeramente", en JABARDO, M., MONREAL, P. y PALENZUELA, P. (coords.): *Antropología de orientación pública. Visibilización y compromiso de la Antropología*.
- y MONREAL, P. (1999): *La controversia del desarrollo. Debates desde la antropología*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- GLISSANT, E. (2002): *Introducción a una poética de lo diverso*, Ediciones del Bronce, Barcelona.
- GÓMEZ, A. (1999): "Veto español a la presencia de gitanos en el nuevo mundo", en *Deportaciones de gitanos* (1999): Centre de Recherches Tsiganes-Editorial Presencia Gitana, Madrid.
- GÓMEZ, J. D. (2008): *Esbozos de la ambigüedad del proyecto moderno: el caso de la cooperación no gubernamental al desarrollo hispano-colombiana*, tesis presentada en la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- GÓMEZ, V. et al. (2000): *Los Brom de Colombia, itinerario de un pueblo invisible*, PRORROM-Suport Mutu, Santa Fe de Bogotá.
- GONZÁLEZ, F. (ED.) (2008): *Hacia la reconstrucción del país: territorio, desarrollo y política en regiones afectadas por el conflicto armado*. ODECOFI, COLCIENCIAS y CINEP, Bogotá.
- GOPEGUI, B. (2007): *Como un pistoletazo en la ópera. Acerca de escribir de política en una novela*, Universidad Complutense, Madrid.
- GRIMSON, A., y KESSLER, G. (2005): *Neoliberalism and National Imaginations*. Routledge. Nueva York.
- GRUPO DE TELECOMUNICACIONES RURALES PUCP (2006): *Memoria del Proyecto EHAS@LIS*, Lima.
- (2007): *Recopilación de experiencias TIC en Perú*. Lima.
- GUENTER, L. (2000): *The Nazi persecution of the Gypsies*, Oxford University Press, Nueva York.
- HARVEY, D. (2003): *Espacios de esperanza*, Akal. Cuestiones de Antagonismo, Madrid.
- (2007): *Breve historia del neoliberalismo*, Akal. Cuestiones de Antagonismo, Madrid.
- HERRERA, S. (2005): "Retrato en diez rasgos de los observatorios de medios en América Latina", Sala de Prensa, 84, recuperado el 12 de noviembre de 2005, en <http://www.saladeprensa.org>, consultado el 4 de abril de 2009.
- HINTZE, S. (ed.) (2003): *Trueque y economía solidaria*, UNGS, PNUD y Pro-meteo, Buenos Aires.
- HOPENHAYN, M., BELLO, A. et al. (2006): *Los pueblos indígenas y afro descendientes ante el Nuevo Milenio*, CEPAL, Santiago de Chile.
- IESALC-UNESCO (2008): "Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES 2008", Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada del 4 al 6 de junio de 2008, en <http://www.cres2008.org/es/index.php>, consultado el 2 de diciembre de 2008.
- (2007): "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005", La Metamorfosis de la Educación Superior, segunda edición digital, Caracas.
- (2004): "Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia", en <http://www.amazonia.bo/bibli/educacion.pdf>, consultado el 12 de abril de 2009.
- INEGI (2005): *II Censo de población y vivienda*, INEGI, México.
- JAMIESON (1999): *Poverty among the Indigenous Peoples of Nicaragua*, BID, Washington, DC.
- KOEN, P. (2004): *Los Brom en Ecuador y el Sur de Colombia*, Universidad Autónoma de Barcelona, Inédita, Barcelona.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural, una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, Barcelona.
- LEYVA, R. (2008): *Memorial de agravios. Oaxaca, México, 2006*, Marabú Ediciones, Oaxaca.
- LÓPEZ, D. et al. (2008). "Ciencia y tecnología para el desarrollo. Una inversión necesaria", IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Barcelona.

- MACADAM, D. et al. (ed.) (1999): *Los movimientos sociales: Perspectiva comparada*, Istmo, Madrid.
- MARTÍNEZ, L. (2005): *La universidad como agente de desarrollo local*. Cuadernos Clasp Argentina, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Center for Latin American Social Policy, University of Texas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, M. Á. (2007): "Explorando alternativas en el ciberespacio para la participación ciudadana: los Observatorios de la diversidad cultural", en GIMENO MARTÍN, J. et al.: *Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales*, Sepha, Madrid.
- MARTÍNEZ, V. (2007): *Cuadernos del Sur*, año 12, n° 24/25, noviembre, Oaxaca.
- MESA, D. (1996): *De los judíos en la historia de Colombia*, Planeta, Bogotá.
- MIGNOLO, W. (2007): *La idea de América. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2007): "Participación e innovación en educación superior. Es hora de inculcar un poco de claustrofobia en nuestros claustros". Programa Nacional de Voluntariado Universitario, en <http://debatesuniversitarios.blogspot.com/>, consultado el 8 de noviembre de 2008.
- MIRANDA, J. (2007): "Los observatorios sociales en América Latina. Experiencia del observatorio de la educación en el Caribe colombiano", en <http://www.uninorte.edu.co/observatorio/upload/2.ppt>, consultado el 4 de enero de 2009.
- MONTAÑO, L., y JARAMILLO, M. (1987): *Los gitanos de Santa María*, Departamento de Antropología-Universidad de Antioquia, Medellín.
- MOUFFE, CH. (1996): *El retorno de lo político, comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*, Paidós, Barcelona.
- MURILLO, J. (1998): *Los Llovidos en el Nuevo Reino de Granada*, Marder, Santa Fe de Bogotá.
- NACIONES UNIDAS (2001): "Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, conferencia realizada en Durban, 31 de agosto al 3 de septiembre de 2001", Durban.
- NAHMAD, S. (1990): "Oaxaca y el CIESAS: una experiencia hacia una nueva antropología", *América Indígena*, vol. 50, n° 2-3, abril-septiembre, Instituto Indigenista Interamericano, México.
- NAHMAD, S. y RÍOS, M. (2008a): "Antropología aplicada y pueblos indígenas", en DALTON, M. y AQUINO, S. (comp.): *Memoria XX aniversario CIESAS Pacífico Sur*, CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- (1984): *Política Cultural para un país multiétnico*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- y LANGLE, R. (2008): "Diplomado de Antropología aplicada. Elaboración y diseño de proyectos para el etno-desarrollo", *Memoria XX aniversario Ciesas Pacífico Sur*, Ciesas Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- NEDICH, J. E. (2006): "Nomadismo y oralidad", en *Cuadernos del IPL*, Instituto de Pensamiento Latinoamericano, Año I, n° 1, diciembre, Buenos Aires.
- OAKLEY, P. (2001): *Social Exclusion and Afro-Latinos. A Contemporary Review*, Draft.
- PARDO, M. T. (2008): "El peritaje lingüístico como herramienta jurídica de defensa", en DALTON, M. y AQUINO, S. (comp.): *Memoria XX aniversario CIESAS Pacífico Sur*, CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- PARSON, J. (1961): *La colonización antioqueña en el occidente colombiano*, 2ª edición, Archivo de la Economía Nacional, Biblioteca del Banco de la República, Bogotá.
- PNUD: (2005a): "Informe de desarrollo humano 2005: Guatemala: diversidad étnico-cultural". Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Guatemala.
- (2005b) "Informe de desarrollo humano 2005. Las regiones autónomas de

- la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad?", PNUD, Managua.
- POSADA, J. (1995): "Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal", en *Pretextos Pedagógicos*, nº 2, 9 de mayo, Bogotá.
- PRORROM (2001): *El otro hijo de la Pachamama/Madre Tierra: Declaración del pueblo Rrom de las Américas*, JM editores-Sodepaz Asturias, Santa Fe de Bogotá, DC. Versión traducida al romanés por Jorge Bernal.
- REINERTSEN, H. (2007): *Conference Report: How to Strengthen Institutions of Higher Education in the South?*, SAIH.
- REY, G. (2003): "Ver desde la ciudadanía. Observatorios y veedurías de medios de comunicación en América Latina", *Veeduría ciudadana*, en <http://www.veeduria.org.pe/articulos/rey.htm>, consultado el 4 de abril de 2009.
- RIQUELME, G. (ed.) (2008): *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento*, Red de Universidades UBA, UNAM y UNMdP, tomo 1, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ROFMAN, A. (comp.) (2005): *Universidad y desarrollo local. Aprendizajes y desafío*, Prometeo y Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- RUBIO, M. (2002): "Conflicto y finanzas públicas municipales en Colombia", CEDE, Bogotá, en <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2000sp/indice>, consultado el 30 de noviembre de 2008.
- SALAZAR, L. y ROSABAL, Y. (eds.) (2008): *Procesos de innovación rural: una mirada al desarrollo rural desde la reflexión y experiencia de América Latina*, ICRA (International Centre for Development oriented Research in Agriculture), Fundación Lara e INIA, Caracas.
- SAN ROMÁN, T. (1984): "Antropología aplicada y relaciones étnicas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 27, Madrid, pp. 175-186.
- SÁNCHEZ, M. H. (sf): "La marginación gitana", en www://uned.es/facper-sonal/pdf/evolucion.pdf, consultado el 27 de noviembre de 2009.
- SANTOS, B. (2005): *El milenio huérfano*, Trotta, Madrid.
- (2006a): *La universidad popular del siglo XXI*, colección Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- (2006b): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- SARKA, M. E. (2007): "Vinculación sociedad civil, gobierno local, ámbito privado y universidad. Red de Mesas de Dialogo. La Mesa de Dialogo Sarmiento: una estrategia de desarrollo local, basada en la economía social y la participación", en <http://www.inpeau.ufsc.br/>, consultado el 20 de noviembre de 2008.
- SEBASTIÁN, J. (2000): "Modalidades y tendencias en la cooperación internacional entre universidades", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, IUDC, Madrid, nº 5, pp. 125-144.
- (2001): "La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana", Universidad de Valladolid, España.
- (2006): "Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo", Centro de Información y Documentación Científica, CSIC, Madrid.
- SEZIA, P. (2008): "Investigación en antropología médica", en DALTON, M. y AQUINO, S. (comp.): *Memoria XX aniversario CIESAS Pacífico Sur*, CIESAS Unidad Pacífico Sur, Oaxaca.
- SICHAH, G. (2006). "Universidad y cooperación: la experiencia de los actores no universitarios", CIDEAL, Madrid.
- SCUIGLIA, E. (2006): *Las ideologías del poder económico*, Edhasa, Buenos Aires.
- STOKE, V. (2000): *¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad. Y la naturaleza para la sociedad?*, Universidad Autónoma de Xochimilco, política y cultura 014, México DF.
- TARROW, S. (1998): *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza, Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

- TIRADO, Á. (2000): *Introducción a la historia económica de Colombia*, 21ª edición, El Áncora Editores, Bogotá.
- TODOROV, T. (2008): *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- UNCETA, K. (2004): "Análisis del papel de las universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo", informe solicitado por la Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo, de cara a la elaboración del nuevo Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.
- UNESCO (1992): "Declaración mundial sobre educación para todos", en *Educación para todos: finalidad y contextos*, Monografía I, París.
- (1998): "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 9 de octubre de 1998.
- (2005): "La educación encierra un tesoro", informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- (2008): Informe de la EPT en el mundo 2009, en <http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/>, consultado el 4 de diciembre de 2009.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO (2008): http://www.ungs.edu.ar/ungsc/contenidos/maes_eco_soc.htm, Buenos Aires.
- URQUIDI, V. (2005): *Otro siglo perdido*, Fondo de Cultura Económica, México.
- VANGUARDIA LIBERAL (1997): "Tiempo de gitana", sección "Correo abierto", 27 de diciembre de 1997.
- WILLIAMSON, G. (2007): "Acción afirmativa en educación superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de globalización", revista electrónica *Ciencias Sociales Online*, marzo, vol. IV, nº 1, Universidad de Viña del Mar, Chile.
- WOLF, E. (1987): *Europa y la gente sin historia*, México, FCE.
- WORTMAN, A. (2007): *Construcción imaginaria de la desigualdad social*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- YOORS, J. (2009): *Los gitanos*, Bellaterra, Barcelona.
- YOUNG, M. (2000): *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra, Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer, nº 59, Madrid.
- ZAMBRANO, C. V. (2006): *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Bogotá.
- ZOIDO, A. (sf): *La ilustración contra los gitanos. antecedentes, historia y consecuencias de la prisión general*, Signatura, Sevilla.