

Una mirada socio-histórica a los  
**PUEBLOS INDÍGENAS**  
de América Latina



EDITORAS

Msc. Sofía Solano Acuña  
Licda. Rebeca Espinoza Herrera

Una mirada socio-histórica a los  
**PUEBLOS INDÍGENAS**  
de América Latina



EDITORAS

Msc. Sofía Solano Acuña  
Licda. Rebeca Espinoza Herrera

---

## Aportes a la Discusión.

Revista del Programa de Estudios de Población para la Equidad con Perspectiva de Género y Diversidad Cultural.

Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO).

Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad Nacional.

### **Dirección**

Msc. Irma Sandoval Carvajal.

### **Edición**

Msc. Ana Sofía Solano Acuña.

Licda. Rebeca Espinoza Herrera.

### **Consejo Editorial**

Msc. Andrea Mata Benavides, Universidad Nacional de Costa Rica.

Msc. Magda García Von Hoegen, Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

### **Revisión filológica**

Msc. Mauricio Arley Fonseca.

### **Diseño y diagramación**

Mco. Mónica Calderón Solano

### **Fotografía**

Javier Blanquer

Esta es una publicación periódica del IDESPO-UNA, que comprende aproximadamente cinco números al año.

Las opiniones expresadas por los autores en sus artículos no representan la posición del IDESPO.

---

# Tabla de contenido

Prólogo. Irma Sandoval .....	5
¿Educación pública para pueblos indígenas o la tarea propia de la educación indígena? Retos político educativos para la dirigencia de los pueblos originarios. Marcelo Gaete Astica.....	7
Una mirada a la participación de las mujeres indígenas en el movimiento indígena de Colombia, 1970-1991. Elizabeth Karina Salgado.....	65
Reflexiones en torno a la educación indígena en la región cabécar de Chirripó, a partir de la acción social interuniversitaria. Federico Guevara Víquez, Emma Durán Mora, Carmen Rojas Chaves, Hannia Watson Soto.....	95
Indigenismo y mestizaje en las políticas educativas bolivianas (1905-1955). Huascar Rodríguez .....	113
“Para evitar perjuicios”. Territorialidad del pueblo de indios de Tlacolulan, partido de Xalapa, Nueva España, 1730-1760. Paulo César López Romero.....	165
Apuntes etnohistóricos sobre los guaymíes del occidente de Panamá. Ana Sofía Solano Acuña.....	197



## Prólogo

En muchos lugares del mundo, los pueblos indígenas enfrentan una historia de discriminación y exclusión que les ha mantenido al margen de las sociedades mayoritarias con las que conviven. Por esta razón, afrontan grandes dificultades para mantener y formular sus propios modelos de desarrollo y bienestar.

Bajo los principios básicos de universalidad, igualdad y no discriminación, los pueblos indígenas tienen derecho al conjunto de derechos enunciados por el derecho internacional. Sin embargo, los pueblos indígenas, como colectivos, tienen culturas y cosmovisiones distintas y únicas, y sus necesidades actuales y aspiraciones para el futuro pueden diferir de aquellas de la población dominante.

Su igual valor y dignidad sólo pueden ser asegurados por medio del reconocimiento y protección no sólo de sus derechos individuales sino también de sus derechos colectivos como grupos distintivos. Estos derechos pueden materializarse de manera significativa cuando se afirman colectivamente; lo anterior ha conllevado a la formulación de un conjunto separado de instrumentos internacionales para el reconocimiento y protección de los derechos de los pueblos indígenas.

El objetivo del Programa Estudios de Poblaciones para Equidad con Perspectiva de Género y Diversidad Cultural-IDESPO UNA es desarrollar, promover y comunicar estudios sobre diversos sectores de la población analizados desde las perspectivas de género y condición étnica.

En este marco el propósito de convocar al número 9 de la Revista Aportes a la Discusión bajo el título *Una mirada socio-histórica*

a los pueblos indígenas de América Latina, fue poner a disposición de sectores académicos, dirigentes comunitarios y en general de quienes se interesan en la historia y situación actual de los pueblos indígenas un conjunto de documentos producidos desde diversas ópticas disciplinares y temporales.

Msc. Irma Sandoval Carvajal.

Directora Aportes a la Discusión-IDESPO UNA

# ¿Educación pública para pueblos indígenas o la tarea propia de la educación indígena? Retos político educativos para la dirigencia de los pueblos originarios

Marcelo Gaete Astica<sup>1</sup>

## Resumen

Costa Rica es un país que presenta una amplia diversidad étnica y cultural. Dentro de esta diversidad tienen presencia seis pueblos indígenas, que actualmente habitan en 24 territorios, en donde se le prestan diversos servicios públicos, siendo los educativos uno de los más extendidos y son un factor de retención territorial. Otra parte de la población indígena ha emigrado en busca de opciones de vida laboral, educacional y social.

Los pueblos originarios de Costa Rica mantienen diferencialmente, unos con mayor vitalidad y otros con menos, su patrimonio y acervo cultural ancestral, y se habla todavía seis idiomas originarios, que son parte de la riqueza cultural del país. La educación de calidad ha sido una de las demandas más importantes por la que estos pueblos han luchado desde hace muchos años, y que además tenga un alto contenido simbólico indígena, que los fortalezca culturalmente. Pero, ¿es esto posible en la actualidad? Es decir, que el Estado brinde educación indígena. Esta pregunta es la que se trata de responder en este artículo.

**Palabras claves:** Educación indígena, educación intercultural, enfoque bilingüe intercultural, luchas educativas indígenas, oferta educativa indígena.

---

<sup>1</sup> Investigador del Departamento de Estudios e Investigación Educativa, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. De formación antropólogo en la Universidad de Costa Rica.

## Abstract

8

Costa Rica is a country of great cultural and ethnic diversity. As part of this diversity, six indigenous groups are present in 24 territories where they receive different state services, among them educational services which are among the most extensive and are a factor in retaining the population in the indigenous territories. A portion of the population has migrated out of the indigenous territories in search of employment, educational and social opportunities.

The aboriginal people of Costa Rica have differentially retained - some demonstrating greater vitality than others- their ancestral cultural patrimony and traditions, and currently six aboriginal languages are spoken that are part of the country's cultural richness. For many years these groups have fought in demand of a high quality education containing a high degree of indigenous symbolic value that would strengthen their culture. But, is this possible in the present? That is to say, is it possible for the State to offer indigenous education? This article attempts to offer an answer to this question.

**Keywords:** Indigenous education, Inter-cultural education, Inter-cultural bilingual focus, Indigenous educational struggles, Indigenous educational offer.

## Palabras iniciales

---

Costa Rica es un país que presenta una diversidad étnica y cultural, diversidad compuesta por la presencia de extranjeros de diversas nacionalidades que desde muy temprano en la historia nacional convivieron con los criollos, como es el caso de asiático descendientes y afro descendientes, además de otras nacionalidades que se han ido agregando a través del tiempo. Junto a estos, desde tiempos muy antiguos vivieron aquí indígenas de ascendencia principalmente

chibcha y mesoamericana, cuyos descendientes son probablemente los actuales ocho pueblos originarios que habitan en la actualidad este territorio; todos somos parte del crisol cultural que es Costa Rica.

Una parte de la población indígena, en particular, habita 24 territorios, que son su patrimonio, y se distribuye en todo el país. Otra parte ha emigrado de estos espacios, en busca de opciones laborales, educativas y sociales. Hoy, más indígenas viven fuera de los territorios (Santa Cruz y Van der Laat, 2006). En estos, por otro lado, se da la convivencia de más de uno de estos pueblos en conjunto con nacionales de este y otros países: son territorios multiculturales. Los pueblos originarios de Costa Rica mantienen diferencialmente, unos con mayor vitalidad y otros con menos, su patrimonio y acervo cultural ancestral, todavía se hablan seis idiomas originarios, que son parte de la riqueza lingüística del país.

Por otro lado, la educación que el Estado brinda a las poblaciones indígenas, que es el tema de este artículo, está muy alejada respecto de las necesidades integrales de estas poblaciones, y no se puede considerar que se satisfagan por medio de la introducción en el plan de estudio de asignaturas que versan sobre la cultura o el idioma local. Las necesidades de estas poblaciones no son solamente de pertinencia cultural de la oferta educativa, sino de atención de las condiciones de existencia social.

No obstante, la pertinencia cultural de la oferta educativa es un tema actualmente relevante, porque su discusión pública, en diversos foros y espacios institucionales, implica el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad costarricense actual, y con ello el reconocimiento de la diversidad y las distintas necesidades de estos conjuntos socioculturales, incluidas las educativas; todo lo cual podría redundar en la profundización de la democracia.

En el umbral del siglo XXI, estas poblaciones/pueblos indígenas no cuentan con las condiciones de existencia social y cultural que les permitan mantener, de forma integral, su modo de vida. Se cierne sobre su futuro, la amenaza de su desaparición como pueblos étnica y culturalmente diferenciados, como resultado del empobrecimiento al que han sido sometidos y de la asimilación cultural que diariamente experimentan en las instituciones educativas.

El proceso de marginación de los “beneficios del desarrollo” (claro que de un tipo homogeneizador de desarrollo) de estos pueblos es resultado de la doble condición de indígena y pobre, y son pobres porque son indígenas, y definitivamente por su localización, en regiones periféricas de la inversión pública y privada.

A estos territorios han llegado tardía e insuficientemente una serie de condiciones de desarrollo, tales como la electrificación, las vías de acceso terrestres (factor de desenclave), los servicios de salud y de educación; los bienes públicos no cubren todavía la totalidad de los territorios indígenas. Hay zonas que, durante las épocas lluviosas del año, permanecen totalmente aisladas por la ausencia de carreteras que favorezcan su integración geográfica y económica.

Uno de los ámbitos en donde más se siente esta carencia es en el educacional, pues la oferta no solo no cubre a la totalidad de las personas que lo requieren sino que las condiciones materiales son insuficientes. La adecuada atención educativa podría ser un factor positivo en su valorización cultural, lo que contribuiría a su vez en la valorización, en la sociedad costarricense, de la inter y multiculturalidad.

Por otro lado, la oferta educativa es además inadecuada culturalmente. En primer lugar, y a pesar de los esfuerzos desplegados por impulsar la lengua y la cultura indígena, esta no presenta diferencias sustanciales de la brindada a los no indígenas, en cuanto al currículo

estándar, que hoy se encuentra en crisis de sentido, respecto de diversidad culturalmente existente en todo el país.

En segundo lugar, como resultado del efecto de la estandarización, la oferta educativa trata a todos los pueblos indígenas como si fueran el mismo, como si la condición indígena abstracta fuera el rasgo principal que define su identidad. Es decir, la oferta educativa no toma en cuenta ni visibiliza las diferencias entre pueblos indígenas, diferencias que son tan marcadas como entre los indígenas y los no indígenas, pero que sí son reconocidas respecto de los migrantes, en cuanto a que al menos las estadísticas del Ministerio de Educación Pública recogen tal diversidad en el aula.

En resumen, la oferta educativa indígena se concreta en un currículo estándar y homogéneo<sup>2</sup>, a pesar de los contenidos presentes en la política Educativa vigente, conocida como Política Educativa Hacia el Siglo XXI, que reconoce el carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad costarricense (CSE, 1994), y como también lo reconoce en la actualidad el documento El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense (CSE, 2008).

La necesidad de proveer a las poblaciones y pueblos indígenas, en el ámbito de su territorio, de los servicios públicos a los que tienen derecho (educación incluida), como constitucionalmente está estatuido, es una tarea vigente de la agenda social y política actual.

Por el contrario, lo observado es que la educación indígena que se les brinda está favoreciendo un denso proceso de disolución

---

<sup>2</sup> Desde el año 1999 hay un acuerdo, emitido en la sesión 47 del 10 de junio de 1999, del Consejo Superior de Educación, en el que se aprueba el plan de estudios y los programas de los cursos del área cultural para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica. Programas de los cursos de Boruca, Culturas indígenas, artesanía. Acuerdo que en la actualidad no ha sido puesto totalmente en práctica. También, en esta dirección, el colegio de Boruca, específicamente, ha solicitado el cambio de modalidad del colegio de orientación tecnológica a indígena, ello "para fortalecer nuestra identidad". Su director, el señor Leonel Maroto, ha manifestado que ello ayudaría a la preservación de la cultura indígena entre los jóvenes.

cultural indígena, y ese proceso comienza entre jóvenes bribris, por medio de una educación que favorece la apropiación cultural, la que se estructura como una trama de significados relevantes y determinantes del modo de vida indígena. Es lo observado en el Liceo Indígena que fue parte del estudio que da pie a este artículo. El grupo de jóvenes indígenas no tienen una opinión culturalmente determinada acerca de la oferta educativa del liceo en el que están matriculados; oferta educativa que no se ha concebido ni diseñada desde la propia cultura, sino desde una visión curricular estándar no indígena. Indagar en estos tópicos fueron los propósitos del estudio en cuestión, así como preguntarse, entonces: ¿en dónde se vive la cultura indígena?, y ¿en cuáles espacios culturales identitarios propios esta se valoriza?, y ¿por qué la oferta estatal no es capaz de producir una educación indígena?

### Estrategia metodológica

---

La investigación realizada se suma a los esfuerzos antropológicos de comprender el efecto que sobre el mundo cultural indígena tiene la oferta educativa estatal, aunque se denomine indígena, denominación que a final de cuentas parece estar ligada con el hecho de que la población estudiantil pertenece a un pueblo y territorio geográfico originario.

Especialmente, fue de interés aproximarse a la opinión de los actores locales, jóvenes, autoridades y dirigencias indígenas, respecto de los procesos educativos que les brinda el Estado, conocer sus críticas y propuestas. También fueron consultadas fuentes documentales y estadísticas para caracterizar la problemática.

En esta dirección, y desde esta aproximación cualitativa se pone en entredicho la idea de que el Estado pueda brindar efectivamente educación indígena, siendo esta una tarea de las autoridades

indígenas. Las opiniones de los jóvenes mostraron bien el efecto que la oferta estatal tiene sobre la conciencia étnica.

De este modo, la investigación tuvo como su propósito más general el determinar, por un lado, la posibilidad de la oferta educativa pública de ser educación indígena, independientemente de que se la denomine educación indígena, y por otro, la conciencia cultural que portan los grupos de jóvenes indígenas, para juzgar tal oferta educativa y valorarla desde su identidad cultural. Y consecuentemente establecer la calidad de los espacios culturales identitarios propios para proceder, con valorización de su cultura, a la transmisión de valores y conocimientos.

A partir de la recuperación de este conjunto de valoraciones se han planteado algunos elementos compresivos que ayudarán a interpretar esta problemática, que es lo que presentaremos aquí.

### El viejo problema de la educación indígena

La oferta educativa, dirigida a los pueblos indígenas, presenta carencias determinantes para que pueda ser capaz de favorecerlos culturalmente, al menos en tres sentidos:

1. La oferta educativa (que se traduce en un Plan y programa de estudios) es la misma que se imparte en todas las instituciones educativas, y esta no es capaz de diferenciar la diversidad cultural, ya no solo con relación a los no indígenas, sino entre los mismos pueblos originarios. Ello favorece la existencia de una mirada homogeneizante, que se concreta en un currículo estándar (un conjunto semejante de asignaturas principalmente académicas para todos los y las estudiantes del país), a pesar de la existencia, en este currículo, de algunas materias elaboradas con contenidos indígenas. Cuestión que hoy está cambiando en una dirección intercultural.

2. El currículo es un instrumento al servicio de la política de igualación identitaria de la identidad indígena, subsumida en una identidad nacional primaria; esta última tampoco es un factor decisivo para que la prestación del servicio educacional sea de calidad y equitativo; todo lo contrario, existe la presunción de que la condición indígena es un factor clave de inequidad en la prestación del servicio educacional.
3. La educación indígena que ha elaborado el Estado para los pueblos indígenas, ha banalizado la cultura indígena, reduciéndola a una asignatura en el currículo, que no designa la identidad indígena como resultado del proceso histórico particular de cada pueblo, en el que se ha producido un modo de vida que es significativo para estos, en especial para las generaciones adultas y mayores, más que para los actuales jóvenes educandos de la enseñanza primaria y secundaria. Ello pone en entredicho la posibilidad real de que el Estado pueda efectivamente brindar una educación para estas poblaciones y los sujetos histórico-culturales.

Tales efectos, vistos desde una antropología política, implican una reflexión centrada en el desarrollo de las luchas políticas indígenas, las que dan sentido a las luchas étnicas (etnicidad) que abren el espacio para la discusión en torno al papel del Estado como factor de homogenización cultural, con respecto a los procesos de autonomía que desarrollan estos pueblos en la actualidad.

El informe del taller organizado por la mesa indígena “La educación en los pueblos indígenas de Costa Rica, bases para una revisión curricular”, realizado en San José de Costa Rica, el 19 de noviembre de 2004, que más adelante se comentará, señala en este sentido general que:

A pesar de esos mandatos legales, se conocen en forma reiterada diversos informes en donde se deja claro que el Estado, no está cumpliendo con los mandatos legislativos ni mucho menos

con las demandas de los pueblos indígenas, de asegurar una educación acorde a los intereses de los Pueblos Indígenas. Estos informes provenientes de diversas fuentes, incluyendo la Defensoría de los Habitantes y la evaluación realizada por la Mesa Nacional Indígena en el marco de los 10 años del DECENIO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS indígenas declarado por la ONU.

(Rojas, 2004, p. 2)

### Antecedentes reflexivos en torno a la educación pública indígena

Hay escasos trabajos de investigación y evaluación con relación a la educación que se les brinda a los pueblos originarios, por parte del Estado; la ausencia es absoluta en los propios procesos educativos étnicos e indígenas<sup>3</sup>.

Una de las pocas excepciones al respecto se encuentra en el proyecto impulsado por la Universidad de Costa Rica, en la Sede de Turrialba, para la población indígena cabécar. El interés mostrado por la academia se orienta a apoyar la realidad intercultural a escala local y regional, y que esta forme parte de diversas iniciativas sociales y educacionales, que impulsa la universidad en conjunto con otras universidades e instituciones públicas; tales iniciativas buscan finalmente subsanar una debilidad de la educación pública que reciben los pueblos indígenas, y no se constituyen en espacios de fortalecimiento de la educación propia.

Por parte de las autoridades públicas en educación, no es sino hasta el año 2008 en el marco del proyecto de Educación Intercultural (del que se hablará después), que se ha intencionado una reflexión acerca del fenómeno indígena desde un punto de vista curricular: proceso

<sup>3</sup> Distinguiremos entre educación indígena y educación para los pueblos indígenas, diferenciación necesaria para indicar que la primera es una tarea propia de los pueblos originarios.

todavía en ciernes y que tiene su norte en una discusión pendiente en el seno del sistema educativo en torno a los cambios que se requiere hacer al Currículo Nacional Básico (CNB), no solo desde una perspectiva intercultural, sino desde su necesaria actualización a los tiempos de cambio actuales.

Más allá de esta iniciativa en curso, no ha habido aproximaciones investigativas útiles para la elaboración de una política educacional pertinente para los pueblos indígenas en los últimos años. Lo más cercano fue el proceso que dio origen al Departamento de Educación Indígena, del cual, sin embargo, son responsables también un conjunto de dirigentes indígenas, articulados mediante una organización local para la discusión y cambio de la educación para los pueblos indígenas, denominado Consejo de Apoyo Técnico Local de Educación Intercultural (CATLEI).

En cuanto al interés mostrado por entidades no gubernamentales, también observamos una escasa producción investigativa. En el momento de esta investigación no se ha conocido de ninguna investigación sobre educación para los pueblos indígenas, que aporte elementos de reflexión en torno de esta, para fundar propuestas curriculares atinentes, no hablemos ya desde lo educacional propio, carencia manifiesta entre los mismos pueblos indígenas. No obstante, algunos trabajos encontrados para este repaso de la trayectoria de la educación brindada a los pueblos indígenas, nos informan del estado actual de la discusión.

Uno de los primeros trabajos de investigación acerca de la educación indígena, es el realizado por un equipo liderado por el antropólogo Carlos Borge y otros (1994), para la UNICEF, en relación con la problemática educacional en Talamanca. Desde el mismo título del trabajo se planteaba una tesis radicalmente crítica de la cuestión: *“Etnocidio o el fortalecimiento de la cultura Bribri-Cabécar”*. En este trabajo se llega a conclusiones fuertes, que afirman que en el territorio “se ha venido dando un etnocidio cultural, y lo observan en instituciones educativas aisladas y des-contextualizadas, que no cumple con

los requerimientos básicos del aprendizaje de la lecto-escritura en español y menos con los requerimientos modernos de la sociedad indígena bribri-cabécar” (p. 51).

Los jóvenes que: “van al colegio deben renunciar pronto a sus intenciones cuando descubren que no cuentan con el bagaje conceptual y práctico para las tareas que demanda la secundaria, amén que en el colegio de Bribri los agreden por su origen étnico” (Borge y otros, 1994, p.52).

No obstante, este estudio, que hace descansar el fortalecimiento de la cultura bribri en el mejoramiento de la educación pública brindada, no reflexiona acerca del rol que esta ha tenido en el etnocidio que proclama en el título, el cual se vería fortalecido si mejorara la prestación del servicio educacional estatal.

En otro estudio, más de orden estadístico, realizado en el año 2000, se hizo énfasis en la prestación de los servicios educacionales y en la matrícula en el territorio bribri; puso de manifiesto el desgranamiento<sup>4</sup> que se da en la cohorte que entra en un año a primer grado y los que, finalmente, salen luego en secundaria (Piedrahita, 2000); desgranamiento que se da por el desajuste entre las características de la oferta pública nacional y la idiosincrasia local (cultura local), en cuanto a las limitaciones de la infraestructura y del material didáctico, limitaciones de docentes en contraposición con la importancia que dan los padres indígenas a la educación formal para superarse, dada la bajísima preparación formal de los padres indígenas (Piedrahita, 2000).

En este trabajo tampoco hay un cuestionamiento, desde un enfoque educacional indigenista y desde la visión de una educación indígena, al carácter de la oferta educativa, sino que es más un reclamo al Estado acerca de la prestación inadecuada del servicio educativo en la región.

---

<sup>4</sup> Proceso que alude a las personas que se matriculan y “desertan” en el mismo año lectivo, y a la pérdida de matrícula que se da en el sistema educativo.

En el mismo año 2000, el Ministerio de Educación Pública promueve un estudio en las comunidades indígenas de Chirripó, pertenecientes a la etnia cabécar. Las dos funcionarias encargadas del estudio se propusieron conocer la realidad sociocultural y las principales necesidades educativas de los indígenas de Chirripó Arriba, para que sirvan de apoyo para la emisión de políticas educativas (Arauz y Hernández, 2000). Aunque el estudio se realizó con base en solo dos visitas de campo, sí contó con la participación de docentes, estudiantes y padres de familia; la información, aunque escueta, sí permitió un conocimiento de la realidad local, en cuanto a la estadística de cobertura para el año 2000. A partir de la información alcanzada (centrada en torno a ejes como infraestructura educativa, metodología educativa, formación de docentes, expectativas de niños, adultos y comunidad), se alcanzaron una serie de conclusiones y recomendaciones en la gestión administrativa y dotación de recursos, además de la identificación de problemas como la deserción por razones económicas, aspectos culturales y de lengua, “ya que muchos no hablan español” (Arauz y Hernández, 2000, p. 35). No presenta el documento una visión detallada de la educación primaria o secundaria regional o de sus necesidades. Tampoco indagaron al respecto entre la población joven del territorio. Este estudio también en el fondo aboga por mejorar la prestación del servicio educativo, y por ende, acelerar la modernización cultural.

Pasados algunos años, en el año 2006, Juan Carlos Santa Cruz y Carlos Van der Laat elaboran el informe “*Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*”, en el que repasan el estado actual de la situación de la salud y de la educación de los pueblos indígenas. Auspiciado por la UNICEF, el informe busca establecer una línea de base estadística de la problemática indígena actual, proceso que les permite hacer algunas reflexiones en torno a la prestación del servicio educacional. No hay, sin embargo, una aproximación ni a la perspectiva de la juventud indígena ni tampoco a la de las autoridades locales.

Más recientemente, en el marco de las actividades del 25 de julio, celebradas en Santa Cruz en el año 2008, cuyo eje temático era el de la interculturalidad, se desarrolló el seminario “*Voces de la experiencia y fundamentos éticos y técnicos para una educación intercultural en Costa Rica. Las voces de la experiencia: aprendizajes de educación intercultural en Costa Rica (Primer avance de sistematización)*” (Despacho del Ministro, 2008) que ha dado origen al libro del mismo nombre, que recopiló Mauricio González, asesor en ese entonces del Ministro Leonardo Garnier.

En el seminario participaron todas las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública y se presentaron algunas valoraciones en torno a la interculturalidad, producidas por las regiones educativas, en las cuales se localizan poblaciones indígenas y son multiculturales. En el conjunto de estos aportes prevalece, sin embargo, la idea de la responsabilidad del Estado con respecto a los pueblos indígenas.

Desde la perspectiva indígena, cabe mencionar que las organizaciones propiamente indígenas, se han manifestado en diversos foros acerca de la calidad de la oferta educativa que se entrega en los territorios indígenas. En el informe del taller, ya mencionado anteriormente, se denuncia esta situación. En este informe pasan revista a casi todos los problemas que enfrentan los grupos indígenas, incluidos los de la educación, especialmente a los vinculados con la pertinencia cultural. Pero también se trata de una demanda al Estado, que no distingue entre educación indígena y educación estatal para pueblos indígenas.

De este modo, constatamos la escasa referencia a esta problemática y la ausencia de una reflexión que ayude a configurar una educación indígena pertinente a las necesidades y retos actuales de estos pueblos, en el marco de su cultura de base y con relación a las necesidades de juventud indígena. Retos que pasan por su “modernización”, o bien una actualización económica y social, orientada en primer lugar

a su integración geográfica y luego a la provisión de los servicios públicos, en el marco del respeto de su cultura y de su modo de vivir, de su “mundo de vida”.

### La oferta educativa indígena de secundaria

---

20

La educación, que desde el Estado se considera indígena, es la que se imparte directamente en los 24 territorios en donde habitan proporciones importantes de estos pueblos. En estos la oferta integra algunos elementos curriculares de la cultura local para su debida promoción, como son las materias de lengua y “cultura”; en algunos colegios se imparte educación ambiental, y en primaria: la asignatura de artesanía.

No han sido integrados ni en la oferta de primaria y todavía menos en la de secundaria consideraciones socioculturales que ayuden a definir, al interior del currículo nacional básico, elementos educacionales propiamente indígenas, entendiendo por estos un conjunto de contenidos desarrollados por estos pueblos, en atención a sus intereses y necesidades integrales.

En cuanto a aspectos curriculares específicos, los de órdenes culturales más relevantes, de esta oferta educativa, son las asignaturas de Lengua y Cultura, por las cuales se promueve la cultura local y, se supone, concretan pedagógicamente el Enfoque Bilingüe Intercultural (EBI).

Según Santa Cruz y Van der Laet (2006), las tasas de cobertura (porcentaje de instituciones que brindan esos servicios educativos) de la asignatura de Lengua y Cultura, por territorio indígena, hasta el año 2005, era del 81% para los territorios bribri (incluidos Talamanca, Salitre y Cabagra); Cabécar, 67% (incluidos Talamanca, Taynín, Cocles, Bajo Chirripó); Ujarrás en Pérez Zeledón, 67%;

Térraba, 33% (Térraba, Buenos Aires); Guaymí, 59% (incluidos territorios en Corredores y Coto Brus); y Maleku, 100% (incluidos Palenques de Margarita, Tonjibe y el Sol). Tales coberturas que son un logro desde el punto de vista de indigenizar las instituciones de educación en los territorios, reducen por otro lado la cultura a asignaturas.

Por otro lado, el plan y el programa de estudios para las instituciones académicas de secundaria, por ejemplo, de III y IV ciclos, es básicamente el mismo para el grupo de estudiantes del país. Las únicas variaciones que se pueden observar, se relacionan con el hecho de que los colegios indígenas pueden dar énfasis, si así lo requieren, a temas específicos culturales.

La educación, que en la actualidad tienen los estudiantes que asisten a las instituciones que se ubican en los territorios indígenas, ha sido el resultado de importantes luchas dadas por las dirigencias y organizaciones indígenas a lo largo de mucho tiempo; la cobertura actual es amplia, pero aún insuficiente.

El déficit de la oferta, en cuanto a aspectos cuantitativos como cualitativos (en secundaria y en estudios superiores), sigue estando en la agenda política de las dirigencias indígenas: estas buscan que ya no solo se alcance una mayor cobertura territorial, de calidad, sino una educación culturalmente válida y pertinente, tanto en lo que respecta a la elaboración de su verdadera educación indígena, como a la que el Estado debe brindarles. Ahí, no obstante, radican algunos de los problemas y confusiones.

Por otra parte, la oferta educacional para los pueblos indígenas tiene mucho potencial de mejoramiento, desde la lógica de una oferta brindada por un Estado no indígena, ya que cuenta con al menos dos condiciones básicas para ello: una son las posibilidades de articular curricularmente la oferta en el marco de un enfoque educacional pertinente y culturalmente válido, proceso en el cual se han dado pasos todavía tímidos desde un enfoque intercultural, y la otra es

un marco legal que se ha concretado en una legislación educacional muy progresiva, en cuanto a los derechos de los pueblos indígenas, aunque como se verá, esta legislación no se aplica en todos sus alcances debido a, entre otras razones, que muchas de las potestades que esta otorga a los pueblos indígenas no se han puesto en práctica.

A continuación se repasará, pues, la trayectoria jurídica que ha recorrido la legislación indígena en función de los intereses educacionales de los pueblos originarios de Costa Rica y luego se discutirá en torno a la validez de los enfoques educativos que han intentado modelar la oferta curricular.

### Marco jurídico de la educación indígena

---

El reconocimiento y visibilización de lo étnico en la legislación indigenista nacional es un fenómeno jurídico social tardío en Costa Rica, al igual que en el resto de América Latina, y no es en absoluto garantía de respeto y ejercicio pleno de estos derechos, por parte de los pueblos originarios. Y aunque podríamos reconocer que es mejor lo que hay en la actualidad que lo que había “antes”, ello constituiría un ejercicio muy básico respecto de los intereses estructurales de los pueblos indígenas, por cuanto lo que hay, de todos modos, no alcanza para garantizar una ciudadanía cultural efectiva.

Hace 20 años se decía que: “la oferta educativa en Costa Rica, no consideraba la inclusión y promoción de los elementos culturales propios de los pueblos indígenas en el sistema educativo, los cuales por su cultura y condición requieren de una atención diferenciada y debidamente especializada” (Departamento de Educación Indígena, DEI, 2006, p.1). Hoy la oferta de educación indígena reconoce que existen diferencias culturales como el idioma, contexto, idiosincrasia, evolución e interpretación entre los diferentes pueblos indígenas costarricenses (Fernández Torres, 2006a), razón suficiente para que:

...el servicio educativo sea congruente...se integre con las raíces culturales de cada pueblo, e incorpore el sentir de las organizaciones de base, de modo que con ello el proceso sea consecuente y respetuoso con la autodeterminación y las necesidades de cada pueblo.

(Fernández Torres, 2006a, p. 5)

Esta oferta educacional especializada, como expectativa, según el Departamento de Educación Indígena:

...consiste en la ejecución de acciones y la elaboración de propuestas pedagógicas y curriculares pertinentes aplicables en la Educación Formal con la niñez indígena; tendientes a elevar los niveles de cobertura, calidad y oportunidades educativas, respetando y promoviendo los valores, la identidad y el acervo científico-cultural que poseen los pueblos indígenas de Costa Rica.

(Fernández Torres, 2006a, p.5)

Tales logros son un avance en cuanto a la visualización de lo que debería ser la prestación del servicio educativo para los pueblos indígenas, prestación parcial que fue resultado de la concurrencia de varios factores, activados por la dinámica del movimiento indígena nacional y latinoamericano, que impulsaron el desarrollo de una legislación que complementa y dé sustento a las acciones en el campo propiamente pedagógico y didáctico, que han favorecido las organizaciones indígenas.

En este apartado se hará un recorrido indicativo por la legislación donde se enmarca la educación que se brinda a los pueblos indígenas. Es pertinente traer a colación una de las últimas declaraciones de Naciones Unidas en el año 2008, en particular los artículos 13 y 14 de la *Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. En estos se nota la preocupación con relación al tema educativo, por el énfasis que le da en la declaración:

## Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.(p.7)

En el Artículo 14 se indica que los pueblos indígenas tienen derecho sobre sus instituciones educativas, así como a toda la educación pública, y señala a los Estados la adopción de medidas en esa dirección (ONU, 2008).

En estos artículos es de alabar el interés no solo por contribuir, con base en el respeto de los derechos humanos de los pueblos indígenas, en la preservación de la integridad cultural de estos pueblos sino que aceptar que estos tengan derecho a controlar sus sistemas docentes, para que la educación que se imparta se haga con sus métodos culturales, enseñanza y aprendizaje, esto reta no solo a los Estados para diferenciar entre la educación impartida por él, sino a los pueblos indígenas, para que hagan valer su propia educación.

Es absolutamente factible la posibilidad de un diseño curricular apropiado culturalmente, ello requiere, sin embargo, interpretar los enfoques educativos vigentes y actualizarlos de acuerdo con los intereses legítimamente establecidos tanto moral como jurídicamente de los pueblos indígenas y sus representantes. Esta tarea, claro está, es una obligación de las dirigencias indígenas, para realizarla y materializarla.

El desafío consiste en el hecho de que el plan de estudios no banalice la cultura indígena, reduciéndola a una o más asignaturas de un currículo académico que solo permite que lo indígena aparezca como un contenido particular. Llegado a este punto, el problema obviamente no es solo de orden curricular, sino también de orden político educacional, con respecto a la existencia social de un pueblo originario, en el contexto de un Estado nacional asimilacionista.

Es importante empezar este recorrido por la legislación educacional, para tener de telón fondo: la exigibilidad jurídica de la declaración de Naciones Unidas.

### El Departamento de educación indígena

Un largo proceso de gestión y lucha indígena, que llevan a cabo varias personas, tanto indígenas como no indígenas, y organizaciones, culmina en el año 1992, con la articulación del “Consejo de Apoyo Técnico Local de Educación Intercultural” (CATLEI) de Bribri; más algunos funcionarios ministeriales, logran que se decreta la creación del Departamento de Educación Indígena, para atender la demanda de educación.

La existencia y creación de esta oficina técnica se ampara en la Ley Nº 22072, que a su vez se fundamenta en el Artículo 140, inciso 18 de la Constitución Política, en conjunto con la Ley Indígena Nº 6172 del 29 de noviembre de 1977, Artículo 2, en la que se declara que las comunidades indígenas “tienen plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones” (p. 2) como las educacionales.

Es así que el 25 de enero de 1993 se emite el Decreto Ejecutivo No. 22072 – MEP, que plantea en el Artículo 1, la creación del Subsistema de Educación Indígena, el que tiene como objetivo general: desarrollar

progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas; puntualizando en algunos de los incisos, se debe:

- Promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de las Reservas Indígenas, respetando su identidad socio-cultural, su medio, sus costumbres, tradiciones e instituciones.
- Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesadas a leer y escribir en su propio idioma materno.
- Asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.
- Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de los mismos.
- Promover estrategias para el rescate de los idiomas indígenas en aquellas Reservas Indígenas en las que estos se encuentren en vías de extinción.(pp. 1-4).

Con la creación de esta oficina técnica se le demanda al Estado costarricense a asumir los compromisos adquiridos con los pueblos indígenas, al aportar los recursos económicos, humanos y materiales necesarios para el cumplimiento de lo señalado. Es decir, las actividades educativas en los territorios indígenas deberán ser planificadas y desarrolladas por las propias comunidades indígenas, en coordinación permanente con las autoridades educativas locales y nacionales, tal como se expresa en el Artículo 4:

...el Ministerio de Educación Pública promoverá la formación y capacitación docente de los miembros de las Reservas Indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas educativos, con miras a transferir progresivamente a dichas Reservas la responsabilidad de la ejecución de dichos programas.

Las Reservas Indígenas, sigue más adelante, que opten por la enseñanza bilingüe deberán, como mínimo, enseñar a los estudiantes a leer y a escribir en su propia lengua indígena, así como asegurarse que los mismos lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.

(MEP, Decreto 22072, 1993, p.2)

Para cumplir con estos propósitos se señala en el artículo 54 del Decreto No. 23489 - M.E.P. las funciones del Departamento de Educación Indígena:

- Diseñar, ejecutar, evaluar proyectos y acciones curriculares dirigidos a la educación formal e informal de las comunidades indígenas, con apego a la política educativa y a las disposiciones curriculares nacionales (subrayado nuestro).
- Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense.
- Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.
- Promover y divulgar los aportes que los pueblos indios han dado para el enriquecimiento de la cultura nacional. (p.7)

De este modo, el Departamento de Educación Indígena tiene la misión de velar por la atención y calidad de la educación que se brinda en los territorios indígenas, ello a través de estrategias regionales, concertadas para lograr que la oferta educativa sea coherente con las necesidades de desarrollo de estos pueblos, desarrollo entendido desde su cultura, pero relacionado con el desarrollo nacional y “universal”, y también desde el reconocimiento de la estrecha y tradicional dependencia de muchas comunidades y poblaciones indígenas de los recursos biológicos y ambientales, que son en muchos casos la base, y definen sistemas de vida tradicionales y formas de convivencia basadas en el compartir equitativamente los beneficios que se derivan del uso y las prácticas pertinentes para la conservación de la diversidad biológica y el uso sostenible de sus recursos (Fernández, 2006).

La creación del subsistema de educación indígena obedece también a la presión que se da a partir del famoso convenio 169 de la OIT, que consagra en su articulado los derechos culturales de los pueblos indígenas, o que fuera aprobado en el mismo año de creación del Departamento de Educación Indígena, el día 3 de noviembre, mediante la Ley N° 7316, que reconoció y aprobó, con carácter supra-constitucional, el “*Convenio Internacional Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*” (denominado en adelante Convenio #169 de la Organización Internacional del Trabajo); este ha incorporado, al sistema jurídico nacional, el único instrumento de derecho internacional que rige los derechos de los pueblos indígenas en el país (y en todo el mundo).

Anteriormente, la misma Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) se había abocado, desde los años cincuenta, a elaborar una convención que se ocupara de los pueblos indígenas, y que dio como resultado el Convenio # 107 de la O.I.T, que fue aprobado por la Conferencia Internacional del Trabajo de 1957, y que constituye el primer convenio internacional que regula las relaciones de los pueblos indígenas con los estados nacionales (Maroto y Almengor, 2002).

No obstante, el Convenio 169, a diferencia del 107, supera los pecados integracionistas que tuvo este último, gracias a que encuentra una base importante de fundamento en la “filosofía de la autodeterminación indígena”, que consiste en concebir el desarrollo de estos pueblos con base en sus propios ideales y necesidades (Maroto y Almengor, 2002).

El Convenio 169 señala, en la sección VI, y los artículos 26, 27, 28 29, 30 como disposiciones referentes a la educación y medios de comunicación que se deben adoptar medidas que garanticen: la educación a los pueblos indígenas, así como a los programas y servicios de educación, procurar la enseñanza de la lengua indígena y otras medidas de apoyo a los pueblos indígenas, acordes con las tradiciones; exigencias que han sido cumplidas muy parcialmente.

Hay que señalar, no obstante, que aunque la legislación indígena es suficientemente comprensiva de los derechos de los pueblos originarios, y que permitiría avanzar en la dirección de un desarrollo propio y una educación pertinente, que satisfaga las necesidades educacionales de los pueblos indígenas, esto no será posible sin el respeto por parte del Estado de esta legislación, incluida la que da soporte jurídico a los temas educativos.

El respeto y cumplimiento, por parte del Estado, respecto de la legislación indígena, no será el resultado de una obediencia cabal de la ley. Se requiere fuerza política para generar una fuerte presión por el cumplimiento de derechos y obligaciones. Tales acciones de presión, que deben ejercer los distintos actores sociales y políticos indígenas y no indígenas, deben ser producto de una lectura de la realidad y también efectiva de la ley; exigir su cumplimiento es el desafío.

Por otro lado, es relativa la viabilidad del funcionamiento concreto de diversos instrumentos legales, más que de los culturales, como por ejemplo, los decretos de ley. Así, la importancia económica y política de un departamento de educación indígena es tan mínima, que su creación se dio vía decreto, y no por medio de una ley, por lo que su fuerza legal es casi nula, como también su utilidad con relación a algunos temas determinantes de la educación indígena; tanto es así que en la actualidad, este quedó subsumido, como una sección, en el marco de la reestructuración funcional del Ministerio de Educación, dentro del Departamento de Educación Intercultural, que concreta así una política educativa para atender la diversidad<sup>5</sup>, y la multiculturalidad existente.

Por otro lado, como un signo de interés parcial por el tema indígena puede interpretarse: la ampliación de la institucionalidad educativa

---

<sup>5</sup> El desafío es, no obstante, que en los esfuerzos por visibilizar la diversidad cultural: hagan desaparecer las particularidades existentes, porque al menos mientras existió un Departamento de Educación Indígena, estos eran relativamente visibles en la institucionalidad educativa.

indígena gracias a la creación en el año 2010, de la Dirección Regional Sula<sup>6</sup>, para cubrir las necesidades educativas y administrativas del territorio indígena, oficina que atenderá el circuito 07 de la Dirección de Enseñanza de Limón, que comprende los territorios indígenas; institucionalidad que se traslada al espacio local, mientras que el Departamento de Educación Indígena es absorbido por el Departamento de Educación Intercultural. La Dirección Regional es también resultado parcial de las luchas actuales.

### Las propuestas político educativas de los pueblos indígenas

Las luchas de los pueblos indígenas por un desarrollo propio son de vieja data y sería muy difícil aquí dar cuenta de esta. En esta sección se reseña la cuestión educativa para comprender la visión indígena de lo educativo.

Aún sin la formalización debida, el movimiento indígena nacional ha venido planteándose primero el reto del desarrollo propio, que inició desde hace muchos años atrás, pero que desde las luchas por la cedula del pueblo ngöbe, en los años 80, alcanza niveles de desarrollo relativamente importantes que se condensan, a principios y durante los noventa, en la lucha contra la Planta Hidroeléctrica Boruca, lo cual impidió su instalación en la coyuntura 1995 a 2005.

Por otro lado, desde finales de los años 90, la lucha de los pueblos indígenas se concreta en las acciones para la eventual aprobación de la Ley de Desarrollo Autónomo, hecho que hasta el 2010 no había sucedido pero que fue *leitmotiv* del movimiento indígena en estos años.

---

<sup>6</sup> Es interesante señalar que las dirigencias que han participado en este proceso, son los mismos de los del CATLEI, que actuaron para la creación del Departamento de Educación Indígena.

Es así como, en este periodo, se abre una fase importante de lucha y reconocimiento de los pueblos indígenas en la que, como vimos en el acápite anterior, se condensa en la propuesta de *Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas*, la que al parecer fue enterrada en la Asamblea Legislativa, en el inicio del gobierno de Laura Chinchilla (2010-2014), por reñir con los intereses de explotación hidroeléctrica, por cuanto su aprobación implicaría una nueva y más densa consulta con los pueblos indígenas (Mata, 2010).

Su aprobación, como señalamos anteriormente, cambiaría radicalmente las formas de relación del estado y la sociedad criolla con los pueblos indígenas, ahora desde el protagonismo de estos. En este marco político, los pueblos indígenas han venido haciendo algunos reclamos a la calidad de la educación recibida, reclamos vinculados con evidentes carencias. Sin embargo, la no aprobación de esta Ley no implica en absoluto que los pueblos indígenas quedan inhabilitados de actuar a favor de sus derechos ni de una educación apropiada, ni la dirección de otras demandas.

### Las luchas por lo educativo en Talamanca

Más concretamente, en el caso de Talamanca, en estos últimos años, y luego del proceso de creación del Departamento de Educación Indígena, es un hito actual relevante la creación y aprobación de la Dirección Regional de Enseñanza Indígena (DREI) de Sula<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup>¿Por qué Sulá? Es un personaje que moldea a los bribbris y cabécares. El ser Sulá es una mujer, vive después de ocho etapas, después de la superficie de la Tierra, cuenta con agua, con la cual baña al ser humano que viene al mundo, y otras aguas para otro tipo de personas. Existiendo aguas para personas trabajadoras, para que puedan ejercer cargos importantes, como personas que conocen a profundidad de la cosmovisión indígena, que son excelentes artesanos, sembradores de la tierra (Soswak), para poder tener muchos animales (Dilabblusa), personas que ayudan a otros en sus trabajos, personas que les gusta construir casas (basí), personas que les gusta la cacería, que les gusta chapear (telaka) y que les gusta voltear árboles (o laka).

que le permite a la comunidad educativa indígena talamanca ser atendida localmente, tanto en los aspectos administrativos como académicos. Se opera cierta descentralización que le otorga importancia y reconocimiento al sistema educativo local, además de que se nombrarán personas de origen indígena para ocupar los ocho puestos con los que ha empezado a operar esta Dirección Regional de Enseñanza.

La DREI es un logro principalmente administrativo; sigue teniendo vigencia la crítica a la calidad y a la forma de prestación de los servicios educativos en el territorio. En un taller para el análisis de la situación indígena nacional, impulsado por la dirigencia de estos pueblos, se señalaba que:

...no existe una adecuación curricular que pueda garantizar una efectiva educación intercultural. El Ministerio de Educación, estableció un departamento indígena que realiza acciones importantes, sin embargo sigue siendo deficitaria en materia de una verdadera educación indígena...(o) una contextualización de la educación Indígena a pesar de que con la creación del Departamento de Educación Indígena este fue el objetivo de fondo. No hay una visión de educación indígena en las escuelas, tampoco en los colegios que hoy funcionan.

(Rojas, 2004, p.4)

Por otro lado, Rojas, apoyándose en un informe de la Defensoría de los Habitantes de Costa Rica, advierte que las carencias abarcan también otros temas, tanto de condiciones educativas como de política social, texto que reproducimos en extenso:

...la capacitación brindada a los profesores no es suficiente; faltan comedores escolares; no existe adecuación curricular para niños con discapacidad; no se tiene programas de educación para adultos indígenas; faltan servicios de transporte para escolares; faltan albergues de estudio para niños de comunidades lejanas; falta agua potable en muchas escuelas y colegios; no hay

estímulo por la enseñanza de las artesanías locales, faltan becas para estudio (tanto del Ministerio de Educación Pública como de las propias Municipalidades); existe un nivel importante de deserción escolar y no existe promoción interinstitucional coordinada para la prevención de drogas y del abuso de niños y niñas, a lo cual se suma un grave faltante de infraestructura, en general. Asimismo, el acceso a la educación superior es muy limitada.

(Rojas, 2004, p.4)

La cita expresa un reclamo válido, respecto de la educación prestada por el Estado a los pueblos indígenas, y la atención de estas por parte del Estado. ¿Pero, los pueblos indígenas están demandando al Estado para que brinde una oferta de calidad estándar? ¿Qué exigen cuando exigen educación indígena?

No hay claridad con relación a qué educación indígena buscan o demandan: la brindada por el Estado o la propia, la elaborada por el Sistema Educativo o la que deben elaborar ellos desde su cultura. Es decir, aunque hay una visión intercultural bilingüe *tenué*, que se intenta rescatar por medio de las asignaturas de lengua y cultura en las escuelas primarias, y en solo una secundaria, no constituyen en un espacio educacional indígena propio.

La pregunta es si: ¿es posible que el Estado pueda concretar una oferta educativa que satisfaga las demandas que se originan en la visión de las dirigencias indígenas?, y si estas no se confunden con relación a lo que el Estado les pueda brindar. En esta dirección cabe preguntarse, también, si las dirigencias indígenas están en realidad tratando de desarrollar un educación indígena propia, o solo están presionando para que mejore culturalmente la educación estatal dirigida a los pueblos indígenas. Al respecto, nos enfrentamos con estrategias confusas que rescatan aspectos de estas dos tareas.

El reto es alcanzar una comprensión cabal de la interculturalidad, que en cierto modo está condensada en el Enfoque Bilingüe e Intercultural y de su alcance, pues se trata de un enfoque de atención de la interculturalidad primero, y de la multiculturalidad después, a escala nacional, sobre todo en una sociedad como la costarricense, dada la diversidad cultural existente en las aulas nacionales, no solo por la presencia de población indígena, sino también porque hay en ellas estudiantes de otras condiciones sociales, étnicas, nacionales de otros países y otros culturales, como lo indican las estadísticas nacionales (MEP, 2010).

La demanda educacional actual de los pueblos indígenas se tensa por la disyuntiva entre educación indígena estatal o intercultural o educación indígena propia; la tendencia parece inclinar la balanza en la dirección de la primera, aunque el lenguaje de la dirigencia tiene un marcado acento de la segunda, es decir educación indígena culturalmente propia. Lo podemos ver en la siguiente cita, de una nota enviada por la dirigencia indígena de Talamanca, agrupada en esta coyuntura, en el Comité Pro Creación de la Dirección Regional Indígena de Sula, con relación a la educación por la cual luchan:

La educación es uno de los motores del desarrollo y como tal debe estar orientada y dirigida a lograr una mayor comprensión de las visiones, esperanzas y sueños que tienen todos y todas los habitantes de un país, sin exclusión; es decir, ser lo que cada uno de nosotros somos, partiendo de lo propio y reconociendo, valorando y sobre todo respetando los derechos de todas las personas que no son iguales porque tienen su forma particular de ver la vida, el medio que los rodea, pasado y el futuro.

(CCDRI, 2010, p.1)

El enfoque de la interculturalidad es el fundamento de su propuesta educacional:

La interculturalidad desde nuestra perspectiva es un espacio de reflexión oportuna, es un concepto ideal de convivencia al que queremos llegar desde la visión de los pueblos y culturas, para forjar el país donde todos y todas tengamos cabida, sin miedo y sin ninguna vergüenza de lo que somos y lo que pretendemos ser como personas costarricenses (...)

(CCDRI, 2010, p.1)

El Sistema Educativo no ha cumplido con las promesas de más de 30 años para los pueblos indígenas, los cuales están:

...reproduciendo esquemas de dominación que pretenden que los pueblos adopten lo ajeno y abandonen o entierren lo propio, bajo la justificación de la modernidad o de la misma globalización, lo que sin duda tiene un matiz de carácter ideológico ya que con ello se pretende eliminar cualquier diferenciación social que compita con el discurso único que se pretende implantar. Como pueblos indígenas creemos que el Estado debe respetar la pluralidad cultural de la nación costarricense, sobre lo cual ya se ha legislado lo suficiente al respecto.

(CCDRI, 2010, p.1)

Esta proclama es intercultural y está planteada en la coyuntura actual de reconocimiento de la diversidad cultural, pero no se deriva, de la circunstancia actual, una licencia para pensar y producir el currículo propio, en el marco de la estructura formal de la Dirección Regional Indígena de Enseñanza Sula:

Creemos que deberíamos empezar a construir el currículo pertinente preguntándonos cómo nos vemos hoy y cómo deseáramos estar o sentirnos a futuro como pueblos, cuáles deberían ser los elementos culturales, ambientales, productivos, económicos, sociales y políticos que deben estar insertos en ese currículo pertinente y sus respectivas herramientas, pero también deberíamos pensar en el perfil del docente, en la participación generacional, organizacional y de las comunidades, en las

demandas profesionales y “no profesionales” que requiere este proceso y en los aspectos motivacionales y de acompañamiento.  
(CCDRI, 2010, p.1)

Claro, de eso se trata, de elaborar un currículo propio, pero eso será muy difícil en el marco de una Dirección Regional, que es parte de la estructura administrativa del Sistema Educativo Nacional.

36

El discurso indígena, respecto de la educación por la cual está desplegando esfuerzos importantes, apuesta a que sea formalizada la educación indígena (la propia) en el estrecho empaque de la educación pública brindado en los territorios:

...queremos pertinencia curricular para la educación que se imparte en nuestros territorios y para ello necesitamos *contextualización y autonomía* (las cursivas son nuestras)...

Esta modelación propia de la oferta educativa la visualizan como un factor para acortar la brecha de acceso al desarrollo... Desarrollar servicios educativos enfocados al desarrollo sostenible, valorización de la cultura y sustentado en principios éticos, legales e históricos,...que valoren y reconozca en lo propio y en las diferencias la oportunidad para reconocernos y respetarnos como miembros de una sociedad...

(CCDRI, 2010, p.1)

La expectativa optimista que hay, de parte de las dirigencias indígenas, con relación al rol que pueda cumplir la Dirección Regional de Enseñanza Indígena de Sula, podría transformarse en un fuerte pesimismo, de no ser capaces de remover los obstáculos, principalmente políticos y educativos, que impidieron tanto el éxito del Departamento de Educación Indígena, la aprobación de la Ley de Desarrollo Autónomo y el cumplimiento de legislación indigenista.

Por otro lado, una educación culturalmente pertinente no se reduce a modelar única y exclusivamente la oferta para los pueblos

indígenas, sino que debiera alcanzar toda la educación nacional, sobre todo tratándose de una nación que en la actualidad reconoce parcialmente su carácter multicultural.

En esta dirección, la educación que se brinda a los pueblos originarios, aunque asume una postura indigenista, su concreción, en este sentido, es muy limitada, y supone que lo propio, lo indígena, no desaparezca ni se invisibilice. El tema ya no es lo costarricense confrontado con lo indígena, sino la diversidad confrontada consigo misma.

Tales expectativas educacionales de las dirigencias superan en mucho al Enfoque Bilingüe e Intercultural que se supone es el que ha dado sentido a la educación indígena nacional, y que era a su vez la superación del enfoque que promovía la asimilación, denominado Enfoque Bilingüe Bicultural (Barnach-Calbó, 1997). No obstante, cabe preguntarse:

¿si este enfoque representa la mayor aspiración de las sociedades y pueblos indígenas en términos educativos?, y también ¿si la EIB representa en términos de desarrollo de la política pública hacia los pueblos indígenas, una práctica que supera las tesis del indigenismo integracionista?

(Bonfil, 1985, p. 129)

Estas dos preguntas condensan la preocupación acerca de la legitimidad cultural de la propuesta de educación bilingüe, cuando buscó mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones por medio de su integración social, es decir, por la vía de la desaparición de su identidad étnica (Bonfil Batalla, 1985), pensando quizá en tratar a los indígenas como otro grupo de pobres más, y extender su política social estándar; propósitos que, en cierto modo, también siguió el nuevo indigenismo, en su modalidad de indigenismo participativo, cuando planteaba la necesidad no solo de “una política para los indios, sino con los indios” (Bonfil, 1985, p. 129). Proceso que, como observa Bonfil Batalla, se ha dado gracias a la existencia de un sector indígena formado técnica y profesionalmente.

En esta dirección, uno de los caminos que siguió la evolución conceptual de la política indigenista fue mediante la conceptualización del desarrollo indígena como “Etnodesarrollo”, entendido este, según la “Declaración de San José sobre Etnocidio y el Etnodesarrollo”, como: “...la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación (Bonfil, 1985, p. 24), algo que pareciera no pasar necesariamente por que el Estado legitime las actuaciones indígenas.

De este modo, tal propuesta de etnodesarrollo, como concepto rector, implica ya no solo políticas públicas para los indígenas y con estos, sino, ahora sí, de los indígenas, y para abrir con estos un período de creciente autogestión y desarrollo autónomo; aunque se trata de una autonomía relativa.

Lo planteado por Díaz Polanco (1991) es determinante: “no es posible entender, ni siquiera abordar, el llamado “problema indígena” (ni cualquier otro que tenga que ver con grupos étnicamente diferenciados) sin el marco regional y nacional (político, económico y sociocultural) que le da sentido a aquel” (p. 15). Menos en la actualidad, que la totalización/globalización del capitalismo está integrando por vías impensables hace algunos pocos años, a todas las poblaciones, a su lógica de desarrollo/mercado, por ejemplo, la televisión digital, la red internet, la telefonía celular, y otros medios.

Por otro lado, esta dirección del análisis obliga a una consideración conceptual sobre la etnicidad y etnia, entendidas como: “... una categoría de adscripción cuya continuidad depende del mantenimiento de una frontera y por lo tanto de una codificación constantemente renovada de las diferencias culturales entre grupos vecinos” (Díaz, 1991, p. 15). Es decir, la conceptualización de etnia, con relación a su interior y su exterior cultural, dado a partir de fronteras territoriales.

La identidad es una relación y no una entidad fija y discreta (Fernández de Rota, 2005) en la que los límites territoriales son claros, pero no los culturales entre un interior y exterior: “no podemos fragmentar el continuo cultural mediante límites claros, objetivos, comprobables. Pero el problema es mayor si cabe, cuando dentro de una pretendida unidad tratamos de encontrar un todo homogéneo” (Fernández de Rota, 2005, p.49), que tampoco existe en la actualidad, en la que las fronteras y límites culturales están traslapados geográfica y socialmente.

En el marco de los procesos de autonomía relativa, la EBI tiene mucho sentido, pues en el enfoque propone la adecuación curricular en un sentido étnico y en donde la participación de las autoridades locales es relevante en las decisiones acerca de contenidos, temas, materiales, designación de docentes; aunque tales competencias, al menos en Costa Rica, no se han puesto en práctica de modo contundente, siendo que la legislación lo permite en la actualidad.

El riesgo, no obstante, en cuanto a la aplicación del Enfoque de Educación Intercultural Bilingüe es que predomine, por sobre el enfoque que promueve el empoderamiento y el ejercicio autónomo de los pueblos indígenas, el que parte del reconocimiento de los derechos sustantivos de los pueblos indígenas (Cunningham y Paíz, 2003).

En el ámbito educativo, tanto en primaria como en secundaria, debiera implementarse el enfoque que favorezca la cultura propia y la autonomía, porque la niñez y la adolescencia son importantes en los procesos de lucha por la autonomía, pues son los adultos del futuro.

La autonomía sin continuidad cultural no tiene sentido, y la continuidad cultural la dan los procesos de enculturación, y esta se concreta en la educación propia que no se ejercita en las aulas de la educación formal, y se ve amenazada primero y centralmente

por un currículo inapropiado culturalmente y al mismo tiempo, y en el mismo movimiento, por el fenómeno de mundialización del capitalismo (globalización), pues son los adolescentes los que más fácilmente se apropian de los rasgos culturales de la época, y los manifiestan, entre otros espacios, en los espacios escolares. Es por ello que si no se les brinda una educación de calidad y afirmativa respecto de su identidad cultural, en la que se valore su cultura y, además se les capacite adecuadamente, los procesos de autonomía no serán posibles, aunque estén escritos. Y esta es una tarea al margen de las instituciones educativas occidentales.

La juventud indígena es la población que representa y podría representar la continuidad cultural por un lado, y la discontinuidad por otro. Este sector es el que hoy se encuentra disociado entre la tradición y la modernidad (Rojas, 2009).

#### ¿Educación indígena o educación intercultural estatal?

En el entorno de la educación secundaria y primaria, que se brinda en el territorio talamanqueño, surgen dos preguntas: ¿es indígena tal oferta educativa y es posible que el Estado Nacional pueda brindar una educación verdaderamente indígena?.

Por otro lado, cabe preguntarse, desde las opiniones brindadas por la juventud, respecto de la oferta a la cual asisten, y por las de sus profesores, sobre la posibilidad de que esta educación sea en algún momento verdaderamente propia, entendido por esto una educación gestionada integralmente desde el pueblo indígena; la brindada por el Estado Costarricense, creemos que no. La sola reducción de la cultura de base, a la condición de asignatura, es un medio muy sutil de banalizar *lo cultural propio* y permitir, por esta vía, la disolución étnica.

Se enfrenta así, con un problema de orden curricular que afecta, de diversos modos, las bases multiculturales de la nación, pues la operación curricular de transformar lo cultural diverso en una asignatura es el medio para subsumir lo diverso en lo estándar; así, la tensión entre un currículo nacional y uno intercultural, que se halla en la base de la problemática, se diluye en un asunto puramente curricular, en una estructura curricular que se pone por encima de la realidad de la diversidad, por ello hay que responder a los docentes indígenas, y a muchas otras personas que abogan por la contextualización del currículo, que eso no es viable, porque en realidad no ha sido ni será.

En las instituciones indígenas, tanto por lo básico de la malla curricular como por la ausencia de asignaturas pertinentes, tecnológica y académicamente, el currículo es insuficiente como vehículo de transmisión, no solo de lo cultural propio, sino de habilidades y destrezas competitivas de integración nacional. A estas instituciones educativas indígenas, y tomando en cuenta que las asignaturas culturales no son factor de agregación de valor, no se les puede considerar ni siquiera típicas instituciones de secundaria, instituciones de calidad. De hecho, muchos jóvenes expresaron que les interesaba trasladarse a los colegios de Limón Centro, por las ventajas que tienen. Trayendo a colación lo que dicen los docentes del liceo indígena: que adolecen de lo básico y sobre todo de calidad académica; hay razones entonces para apoyar los esfuerzos locales, como los del Comité Pro Creación de la DRI de Sula, que quieren una educación secundaria de calidad.

El cambio curricular no es la solución a este problema, so pena de producir una oferta menos desigual, la compensación que se debe hacer para alcanzar estándares colegiales nacionales no es una tarea irrealizable. Efectivamente, la oferta local puede mejorar con más computadoras, más inglés, mejor matemática, mejor español, incluso hasta con una mejor enseñanza de los propios idiomas. Pero,

## Interculturalidad y currículo

---

todo ello no hará desarrollarse una educación indígena, la que podría centrarse en la historia, la cosmogonía, las pautas sociales, los valores éticos y filosóficos, entre otros aspectos, vigentes para enfrentar el mundo actual. Todo ello se puede estructurar curricularmente y brindarse mediante canales formales o informales.

La discusión acerca de la interculturalidad es central; ya no se trata de contextualización curricular, no se trata de que cada docente en cada escuela adapte, a las condiciones locales, un currículo nacional: mediaciones que a todas luces no se han dado. Todo lo contrario, la valoración de la Dirección Curricular es correcta cuando señala que se supone que los equipos docentes debieran, porque tienen la responsabilidad de hacerlo, por medio de los diagnósticos institucionales y de la comunidad, operar la contextualización, y que cada región enriquezca el Currículo Nacional Básico con sus particularidades (DDC, 2008), es decir, le sume su especificidad local al currículo: agregar contenidos locales al currículo nacional.

Ni ha ocurrido esto que llamamos contextualizar, menos aún lo que denominaríamos un currículo intercultural. Esto es otra cosa, esto se parece más bien a un currículo multicultural, en el sentido de que al menos reconoce la diversidad, y se pide que se actúe en consonancia con ello, con el mismo resultado, que cuando se ha pedido que se contextualice. Aceptar y ver en las aulas la diversidad es un gran paso, pero no es suficiente.

No se busca un currículo multicultural, el esfuerzo se dirige a uno dialógico, se quiere y se busca uno intercultural, al decir de Raymon Panikkar, uno donde las culturas dialoguen, se encuentren, se entrecrucen. La idea de currículo intercultural debe entenderse como el mecanismo por medio del cual el Estado dialoga, desde los ámbitos educacionales, con la multiculturalidad.

No implica esto que a las diversas culturas existentes, en el territorio, se les reconozca como entidades autónomas (ver lo sucedido con la Ley de Desarrollo Autónomo), sino que la oferta educativa sea capaz de integrar las diferencias en el currículo; en esta dirección, ya no solo a los indígenas, sino a las múltiples otredades que pueblan las aulas nacionales. El Estado puede alcanzar altos niveles de interculturalidad: eso es posible; se camina en esa dirección, desde lo local se transita hacia el centro, ello hace imposible, no obstante, la educación indígena, y en el contexto multicultural se invisibiliza la condición indígena, de pueblo originario, y de una manera sutil en la diversidad desaparece la especificidad.

Como aspecto medular, al menos el currículo debería hacer converger:

...los elementos necesarios para que nuestros niños, niñas y adultos desarrollen las capacidades, los saberes, habilidades y herramientas que les permitan entender el mundo, entenderse a sí mismos, comprender a los demás y actuar en los distintos ámbitos con criterio propio, ético, autonómico y espíritu colaborativo.

(DDC, 2008, p.6)

La primera parte de esta cita señala muy bien lo que ha sido la unidireccionalidad del currículo, de lo nacional a lo local; de hecho, la juventud indígena sabe muy bien lo que significa aprender mal a entender el mundo que los rodea, pero este currículo no ayuda a que ellos se entiendan a sí mismos, y menos aún que los otros los entiendan a ellos, ya lo decía una señora en Talamanca cuando se le preguntó: ¿qué pasaba con los jóvenes de la comunidad?, ella dijo: “Todo está bien mientras viven en el territorio, pero no quieren salir porque les da miedo,...fuera del territorio no se los entiende, y el currículo no favorece a que el mundo no indígena sea capaz de entenderlos”.

En síntesis, hay un currículo nacional básico que parece que en plazos no tan cortos está cambiando hacia la integración cultural de las demandas de los pueblos indígenas y de otras identidades, que se está flexibilizando para integrar las diferencias, presentes en todo el territorio nacional.

Asumir tales diferencias en el orden nacional, reconociendo la diversidad de identidades socioculturales y étnicas, es algo que no se resuelve solo por medio de la contextualización curricular, sino más bien por la promoción de un currículo intercultural, a partir del reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad, poniendo en práctica una educación dialógica, capaz de promover el diálogo.

Tal es la tarea del Departamento de Educación Intercultural, tarea efectivamente pertinente con las condiciones materiales del país, en términos multiculturales, que obliga entonces al discurso educativo a integrar las otredades, pero: ¿qué tan visibles quedan en esta operación multicultural los pueblos indígenas? ¿Qué tan reconocidos pueden quedar si el mismo Departamento de Educación Indígena ha quedado reducido a una sección del Departamento de Educación Intercultural? y ¿Por qué no se elevó el rango de lo cultural a un nivel de Dirección con distintos departamentos, ya no solo indígena, para la atención de las diversas nacionalidades?.

Preguntas difíciles de responder en este momento, en que las cosas están sucediendo, en el que se están operando los cambios. Podemos adelantar, no obstante, que de todos modos la cultura, lo cultural, finalmente, ha sido encajada, valga la metáfora, en los límites burocráticos de un departamento institucional, de una caja de estrechos límites.

Sin embargo, la dirección en que se están orientando los cambios institucionales ministeriales, y que definitivamente podrían ser beneficiosos para los pueblos indígenas, es que se alejan las posibilidades de elaborar, con apoyo del Estado, una educación étnicamente apropiada. Es decir, el Estado no está en capacidad

de sustituir a las dirigencias indígenas en ese rol. Y por otro lado, lo que el Estado tal vez haga en el marco de la interculturalidad es atender las demandas de educación en una perspectiva intercultural. Educación intercultural no es educación indígena, esta se diluye en la primera, y no es, sobre todo, educación propia.

### Educación propia como tarea urgente de los pueblos indígenas

La institución educativa se sigue socializando en la cultura occidental, es lo que leímos en las impresiones de jóvenes del Liceo indígena, sobre su institución educativa y sobre la cultura bribri que se vive en esas instituciones, mientras tanto, y en desventaja, los mundos comunitarios y familiares siguen enculturando en la cultura propia.

Una oferta estructural y culturalmente pertinente, que les pertenezca, requiere de una discusión de carácter antropológico, que ayude a conceptualizar primero el valor cultural de la educación centrada en la cultura propia, de la propia identidad, y luego la forma cómo los procesos educacionales, de transmisión cultural, se dan en la actualidad en el seno mismo de la cultura bribri, porque de todos modos, por algún proceso de socialización primaria y de enculturación, se mantiene viva, en la práctica, y persiste la cultura de los bribris y cabécares, y la de los ngöbes, borucas, teribes, y tal vez también malekus, cuyos contenidos culturales son recibidos y asimilados.

De este modo, y considerando que la discusión acerca del carácter intercultural, con que se quiere dotar a la educación pública, abre un espacio apropiado a los pueblos indígenas para “pelear” por algo más que educación contextualizada, la educación intercultural de estos y para estos, y con los pueblos indígenas se da también, en estos momentos, una oportunidad sin igual para hacer propio el

currículo, para mejorarlo, para que sea apropiado y válido para los intereses y las necesidades locales, para ayudar en la construcción de una cultura autónoma o al menos propia, que permee a las actuales generaciones.

Esta oportunidad inédita, de lograr un currículo indigenizado, debería implicar, al menos, que las decisiones estratégicas sean tomadas desde sí mismos, y si fuera posible con los propios recursos, lo que les daría autonomía, o bien con una combinación de recursos propios y ajenos para permitir cierto grado de apropiación (Bonfil, 1982).

La oferta educativa para los pueblos indígenas no es pertinente porque integra la cultura indígena al currículo, de forma distanciada y subordinada, reduce los valores, la historia y la lengua al límite que impone una asignatura, con una duración de dos lecciones semanales, en las que se obliga a hablar bribri o cabécar; el idioma es una obligación curricular.

La educación es una interacción social simbólica, ritual y mítica (Mélich, 1998), portadora y elaboradora de sentido e identidad; es, además, uno de los vehículos productores del mundo de vida (Schutz, 2008), y por lo tanto, si se quiere que sea propia debería sumirse en el mundo de la vida local, tal como lo están las otras instituciones proveedoras de sentido: la familia y la comunidad. Es por esto que los jóvenes bribris dicen que su idioma lo hablan en la casa o en su comunidad y no en el colegio, a pesar de que en el colegio tienen una asignatura que se llama idioma autóctono. La posibilidad de hablar su lengua en el colegio, de estimular este acto simbólico, se podría ver, entonces, como un acto educativo que promueve la apropiación cultural, sin embargo, pasa lo contrario.

La educación cultural institucionalizada, con la asignatura de idioma autóctono incluido, opera como medio para alejar del mundo de la vida propio a la juventud bribri, y en el mismo movimiento acercarlos el mundo de la vida occidental, racional y tecnológica,

dilema identitario que estudia Daniel Rojas (2009), quien sitúa la tensión cultural del pueblo bribri entre la tradición y modernidad, entre la salud tradicional y la clínica más cercana del Equipo Básico de Atención en Salud (EBAIS), entre mundo familiar y la educación. Y se observa, entonces, en el Liceo indígena que sí se habla bribri, pero como una obligación curricular referida a algunas materias específicas.

La oferta educativa que el sistema educativo brinda en los territorios no es, ni puede ser, indígena porque transmiten y difunden una historia nacional, de la nación costarricense, y no la historia: la propia historia indígena, que no se haya igualmente sistematizada en los planes y programas de estudio, es decir, no se encuentra la propia interpretación del ser y del hacer individual y colectivo indígena, sino las interpretaciones propias del Estado Nacional, escritas desde un nacionalismo rígido.

Esta transmisión cultural, que opera la educación nacional sobre la juventud indígena, desde la educación primaria y secundaria, y tímidamente es probable que empiece en preescolar, encuentra su razón de ser:

...en la internalización de la visión de mundo y de configuración de significados que le corresponde, porque la acción educativa es el medio por el cual se adquiere una visión de mundo y un lenguaje y se va adquiriendo también las reglas sociales y el universo simbólico que va constituyendo su a priori social.

(Mélích, 1998, pp. 42-43)

El a priori se ve sistemáticamente amenazado y confrontado por la institución educativa; es menos homogeneizador en primaria que en secundaria, en donde todo este universo simbólico propio se ve confrontado por la occidentalización (como se aprecia en lo que los jóvenes señalan respecto de la educación recibida) y el racionalismo explícito del currículo, de la política educativa vigente y del tecnocratismo (propios de las materias técnicas que brindan “valor

agregado”); todo lo cual sirve para que el joven salga del colegio con cierta capacidad competitiva, no en su mundo de vida, en donde se habla bribri, se cuentan historias y se aprende de la historia propia, sino en el mundo del mercado: para eso se estudia -dicen- para ser alguien, cumplir las metas, tener calidad de vida.

Ahora bien, cada sociedad puede contener diversos mundos de vida -como las sociedades complejas, por ejemplo- y también puede contener diversas culturas, las sociedades multiculturales son ejemplo de ello (Mélích, 1998). La imposición de un mundo de vida, de un conjunto de valores, construidos desde otro mundo de vida: uno racional y moderno, es lo que significa la escuela occidental.

El proyecto nacionalista del siglo XX buscó subordinar la diversidad a solo una idea de nación, portadora de una sola cultura, la cultura capitalista subordinante. La idea de la Nación, y luego la de la constitución de los Estados Nacionales y de sus respectivos modos de producción, enfrentó la diversidad cultural, al disipar e integrar lo diverso a un único concepto de Nación. Eso es lo que ha vivido América Latina, y Costa Rica no es la excepción. En la actualidad, tal proceso se revierte y entonces el Estado reconoce la diversidad y su reificación: la solidifica en un concepto inmanente que no cambia; el mercado, sin embargo, subyace a la idea de la diversidad; es el siglo XXI, es la postmodernidad.

En la actualidad, la tarea que enfrentan los estados nacionales es la inversa: es el reconocimiento no solo de la diversidad étnica, sino también de la diversidad nacional, y de otras diversidades propias del desarrollo del estado y de las ciudadanías: la diversidad etaria con relación a los proyectos de los jóvenes, en el marco de esa categoría discutible de tribus urbanas, la diversidad de género, la diversidad ambiental, todas las cuales tensionan a la cultura nacional, ya no tan nacional ni tan homogénea. Este es el sentido del concepto de Geertz (1987) de que la cultura es una trama de significación, y esta es simbólica y signica (Mélích, 1998) e histórica.

La educación, en tanto que acción social y cultural, es una acción

simbólica, es una trama de significados contruidos colectivamente a través de diversos procesos históricos, en los que se ha tenido que negociar esos sentidos y han quedado concentrados en estructuras curriculares, como lo hemos visto con la discusión sobre el currículo nacional básico.

En este hay un fuerte impulso colonizador, es una propuesta unilateral de contenidos de aprendizaje, que se modelan, tanto por medio de los contenidos programáticos como también mediante la estructuración espacio temporal del acto educativo, mediante una simbolización que esconde un propósito no explícito, que es el de producir un individuo hecho a la medida del sistema social, y más concretamente del mercado: laboral o de consumo.

Aunque parezca contradictorio, la existencia de una materia que se llame “Cultura Bribri” en el currículo, es el mecanismo por medio de cual le quitamos a esta su poder simbólico y la reducimos a un signo, a un contenido curricular acotado:

...la educación occidental ha sido una educación sígnica. Se ha olvidado de la “pasión de la noche”, del régimen nocturno, la noche múltiple...o sea de la magia, de las historias,... ésta debería ser un espacio no solo del logos o techné, ya sea la razón del renacimiento, de la ilustración o del positivismo, sino también del *Pathos*, *Hybris* y *Tyche*, de sentimientos, locura y destino.

(Mélích, 1998, p.60)

La educación occidental ha sido entonces esa propuesta logocéntrica, y poco recuperadora del *mythos*, que es lo que llena de sentido el mundo de la vida que es negado, proceso todavía más dramático cuando esta pedagogía esquizoide (Mélích, 1998) reduce los símbolos de los otros a los signos propios, se trata de una reducción étnica.

La posibilidad de los pueblos originarios de producir su propia educación, de acuerdo con su historia, pasa por procesos diferentes, de los que supone la discusión curricular acerca de la interculturalidad (esta lo que posibilita es una discusión al interior de la educación pública occidental existente); procesos como el desarrollo de una reflexión educacional, producida en todos sus alcances por la comunidad cultural, para apropiarse de esta, y la han desarrollado con sus insumos y pareceres, haciéndola pertinente culturalmente, porque se ha elaborado desde su raíz, de su radical identidad, en la que gente del pueblo se reencuentra consigo misma y se identifica con su ser y su estar. Eso no puede suceder con una educación que caricaturiza la cultura indígena.

La potestad de elaborar la propia educación, distinta en todos sus alcances de la educación pública<sup>8</sup>, es irrenunciable, ni el Estado lo puede asumir, ni las dirigencias indígenas lo pueden dejar de hacer o intentar realizar. Es una tarea obligada de los liderazgos originarios.

Cuando consideramos la cultura indígena, aun cuando esta ya haya perdido mucho de sí, como resultado de los procesos relacionales con el Estado Nacional y de su fuerza homogeneizadora, nos enfrentamos de todos modos a un otro que no conocemos, que nos puede sorprender, ello por cuanto tiene su propia cultura, es decir, su propia forma de vivir, como lo señala Daniel Rojas (2009), con relación al pueblo bribri: «“poder ser y poder hacer”, es decir la posibilidad para el desarrollo de la autonomía colectiva e individual» (p.54), la que es justamente barrida por la acción del Estado.

La actuación autónoma de ser y del hacer solo se encuentran en las formas de vivir, en el “mundo de la vida”, ese mundo pre-

---

<sup>8</sup> Sin menoscabo de que el Estado oferte, y debe hacerlo, educación en los territorios indígenas para la juventud de los pueblos originarios, para saldar la deuda social que se tiene con ellos.

reflexivo, subjetivo e intersubjetivo que el conocimiento científico no ha podido destruir (Mélích, 1998), y que la modernidad no ha oscurecido con su pretendida ilustración. Se trata del mundo que no ha sido todavía totalmente racionalizado por la lógica y el horizonte utópico del capital. Es el mundo de la cultura propia, a la que se busca arrasar por la modernización actual, y el proceso de totalización del capitalismo. Según Mélích (1998), es un mundo simbólico, mítico y ritual colectivo.

El concepto *mundo de la vida*, que Mélích (1998) retoma de Schutz (quien lo recupera a su vez de Husserl<sup>9</sup>), plantea orgánicamente, cuando define este concepto, lo siguiente:

...el mundo intersubjetivo que existía antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, por nuestros predecesores como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo (stock) de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como esquema de referencia en la forma de “conocimiento a mano” (*Knowledge at hand*).

(Schutz, 2008, p. 198)

Es decir, así como en la familia se condensa y re-crea la cultura propia, la escuela debería ser también un espacio cultural propio. Sin embargo, pasa lo contrario, lo que sucede es una ruptura en el proceso de constitución de la identidad en cuanto proceso y sentido/significado. La institución escolar rompe con el mundo de la vida, y

---

9 “Mundo de la vida” que según la cronología que desarrolla Mélích (1998), viene del pensamiento de Heráclito, de la idea del todo fluye, del devenir tratándose de un espacio anterior a toda constitución científica del mundo, es un mundo pre-científico, aunque esto no significa que haya desaparecido con la irrupción de la ciencia (p. 36). Luego sería Alfred Schutz quien toma la categoría de “mundo de la vida” para construir su teoría social. Se trata de un concepto que conceptualiza la cotidianidad del mundo, del diario vivir.

con más fuerza sucede esta ruptura en las instituciones escolares indígenas en donde esta, del todo, no representa la continuidad cultural del mundo de la vida local, es decir, se discontinúa el vínculo con el significado simbólico propio.

Por otro lado, los esfuerzos curriculares desplegados no puedan rehacer estos espacios, individuales y colectivos del propio proceso cultural, todo lo contrario, están llamados para concretar la homogenización y estandarización. Es por ello que no puede haber una educación indígena brindada por el Estado.

Este *mundo de vida*, esta historia individual y colectiva, que recupera las interacciones entre los antepasados, sucesores y contemporáneos, y en este devenir, Schutz reconoce dos situaciones interactivas:

...la de los meros contemporáneos y la de los consociados o asociados, quienes al tener lugar una comunidad de tiempo y espacio, los miembros de la interacción no solamente se comunican verbalmente sino a través de la mirada, el gesto, y toda una serie posible de expresiones corpóreas.

(Schutz, citado por Mélich, 1998, p.39)

Esta conceptualización de Schutz permite determinar que cuando la escuela occidental rompe con esa comunidad de tiempo y de espacio, de la que vienen los consociados, rompe con ese espacio constituido por las relaciones cara a cara, que es la de los asociados o consociados, y no la de los meramente contemporáneos, de aquellos que no se miran entre sí, de los que están sentados uno al lado, mirando hacia el frente.

La escolarización introduce no solo las relaciones de la pura contemporaneidad, sino que la sostiene por los procedimientos disciplinarios que median entre nuestras miradas, gestos y expresiones corpóreas que trae la juventud; ya no se trata de una relación cara a cara, porque no hay reciprocidad: “Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de los

esquemas interpretativos” (Mélich, 1998, p.41); estos se construyen en la relación cara a cara -la escuela y su disposición física en el aula son la negación de este principio- y dependen de las experiencias pasadas ya sedimentadas: estas condensan sistemas de significados y el conjunto de estos configuran entonces el universo simbólico, que es el acervo o sustrato del que hablamos anteriormente, y que se trasmite en la educación, cuando esta es la propia educación. Desde tal currículo, las relaciones cara a cara desaparecen y se transforman en relaciones puramente contemporáneas, de meros contemporáneos.

La educación propia es la que es transmitida por sus padres y maestros como herencia social (Mélich, 1998) y está en relación con los órdenes de la vida comunitaria, remitiéndonos a Rojas, con relación a la cultura bribri:

Tanto los mayores o individuos ya viejos eran personajes claves; constituían una especie de puente por donde transcurría la cultura y se le daba un carácter de continuidad a través de la tradición oral...fluía ‘como un viento’ su cultura de una generación a otra...

(Rojas, 2009, p.64)

Luego, este fluir intergeneracional de la cultura, es la base de los procesos de “socialización primaria y secundaria e institucionalizan órdenes simbólicos” (Rojas, 2009, p. 64), así como los procesos de enculturación (Herkovits); sin órdenes simbólicos no hay historia ni instituciones, no hay cultura: “los niños eran educados en sus respectivas familias clánicas; aprendían la lengua y las tradiciones, al igual que las destrezas laborales y el uso de herramientas” (Rojas, 2009, p. 65), siendo la otra educación indígena más formal, que describe este mismo autor: “...que se divide en cuatro grados y está dirigida a la formación de especialistas: “los chamanes (Awapa), los enterradores (Okömpa) y los cantores (Su Kurpa). Este proceso es lento y tarda algunos años hasta alcanzar el último nivel” (p. 66).

Lo que se transmite son mundos de vida, culturales, simbólicos e interpretados, y dan sentido, y son también tramas de significación, porque la cultura es urdimbre (Geertz, 1987). La cultura así es una red de estructuras significativas (sistemas simbólicos) y sígnicos, lenguaje, modos de significado y de interpretación de un mundo de vida (Mélích, 1998).

La propuesta alternativa, entonces, tendría que revalidar los mundos de la vida distintos, recuperar la pasión en el acto educativo, y a la vez dialogar con los otros mundos de vida, los de los borucas, térrabas, malekus, chorotegas, ngöbes, nicaragüenses, mestizos, tribus urbanas, etcétera.

Discutir la relación que se da y se puede dar entre las luchas por la identidad cultural y la forma como el currículo (planes y programas de estudio) las recoge y las potencia, o bien las elimina, es una de las tareas a las que se deberían abocar las dirigencias de los sectores indígenas que buscan la revitalización cultural. Estos procesos identitarios no son recogidos por el currículo educacional, como se observa en la malla curricular del Liceo indagado, y ¿cómo eso se podría hacer desde una oferta estatal?, todo lo contrario, muy sutilmente se desmonta la cultura indígena.

La persistencia y mantención historizada de la identidad cultural es una tarea del colectivo comunitario indígena, es uno de los temas centrales de la agenda política y cultural indígena respecto del Estado y de ellos como pueblo. Es cultural en cuanto trata de sostenerse como pueblo distinto y con conciencia de sí, y es político en cuanto implica un diálogo complejo con el Estado. El primer desafío debe derivar en una educación indígena, o propia, el segundo deriva en la educación intercultural, diálogo en el que están implicados ya no solo los pueblos indígenas, sino muchas otras identidades.

El mundo actual se nos presenta como un espacio social y culturalmente diverso. Convivimos diariamente con la diversidad y con otredades de distinto orden, tales como la diversidad étnica,

propia de las sociedades que cuentan todavía con pueblos indígenas, los que demandan su reconocimiento; la diversidad etaria, en la que se busca que las distintas edades tengan sus espacios culturales propios y señas de identidad; la diversidad sexual, construida desde la categoría de género, que coloca las demandas de las mujeres en un plano especularmente significativo, social y políticamente; las diversidades de orientación sexual, que reclaman espacios sociales de realización, además de la diversidad de identidades nacionales coexistentes, producido este fenómeno por los flujos migratorios internos y externos, precipitados por la lógica del capital.

Este marco diverso ofrece la posibilidad individual de disponer de un conjunto de repertorios culturales distintivos, los de cada una de las diversidades: “que utilizan para dar forma a los hábitos, las destrezas, los estilos y las estrategias de acción contemporáneas” (Lull, 1995, p. 91).

Estos repertorios no son solo los provistos por su cultura, útiles para interactuar dentro de esta, sino de repertorios ajenos necesarios para interactuar fuera de los límites territoriales de la cultura, adquiridos probablemente en el contexto de los procesos de migración actuales, que han cambiado la idea de que la cultura y el territorio son una misma entidad:

La extraordinaria transmigración de las personas de un rincón de la tierra a otro y la fulminante proliferación de los medios de comunicación masiva se combinan de modo tal que han llegado a alterar dramáticamente la estabilidad étnica y territorial de la cultura (Lull, 1995, p. 93).

En síntesis, la posibilidad de la homogeneidad es hoy una amenaza más fuerte que antes, a pesar de que paradójicamente la época se caracteriza por la diversidad cultural. La migración cultural es un fenómeno profundo, del cual no están exoneradas las culturales locales, como las que existen en el territorio costarricense: hoy hay más gente étnicamente distinta fuera de los territorios que en su

interior; ello implica un desafío importante para la sostenibilidad cultural de la diferencia, la que requiere de intensos procesos dialogales que el currículo, por ejemplo, no favorece ni estimula, procesos que se han derivado de la intensa diversidad cultural existente en el mundo contemporáneo.

Por otro lado, los desafíos de los pueblos indígenas en el campo educacional tienen dos vectores: la lucha por alcanzar la mejor educación que se pueda con el Estado que le ayude en su integración social, y la lucha por preservarse identitariamente y esto los obliga a pensar lo educacional como un espacio propio que deben construir en su etno-educación, investigando en sus raíces, valorizando a sus mayores y ancestros, reconstruyendo los procesos endoculturantes.

### A modo de conclusión

---

No es igual hablar de Educación intercultural que educación indígena o mejor dicho educación propia. La primera remite a una acción específica que se implementa en el marco de un proceso de modernización y occidentalización social, ante lo cual el Estado tiene que responder elaborando un discurso respecto de la diversidad, con la finalidad de tener una respuesta institucional para la demanda de la diversidad social y cultural concurrente en la sociedad.

La educación indígena propia, por su parte, es una tarea de orden cultural que los pueblos indígenas tienen que resolver y aunque sea también política, esta no se resolverá por medio de los procesos de negociación que las dirigencias indígenas desarrollen con el Estado. Con este, lo que se puede y se debe procurar es la prestación de una educación pública de calidad, que desembocan en una mejor y más democrática institucionalidad educativa indígena.

La tarea de la educación propia se vincula con el reconocimiento y validación local de los procesos sociales y culturales existentes en

las sociedades indígenas, en los marcos territoriales concretos, que han permitido la permanencia y persistencia de las culturas: bribri, cabécar, boruca y ngöbes, y en menor medida, y más “diluidas”, las culturas: malekus, chorotegas y huetares, en cuanto a los pueblos originarios.

Es evidente que el Estado tiene una tarea relevante respecto de los pueblos indígenas, en cuanto estos representan para él un actor más de la multiculturalidad en el sistema educativo, y por ello tiene responsabilidades éticas en relación con estos. El discurso del Estado no debiera dejar de mirar culturalmente a los pueblos indígenas para incorporarlos en su agenda intercultural, que es el enfoque por medio del cual el Estado está respondiendo y atendiendo la demanda educativa étnica; esto lo hace desde el currículo nacional básico.

Al respecto, no queda más que enfatizar que las autoridades debieran ser capaces, y lo son, de ver y atender la especificidad identitaria, que implica el enfoque intercultural, y sean capaces, además, de diferenciar la entidades culturales a las que se dirigen con su oferta educativa: a los pueblos indígenas, pueblos originarios, de los no indígenas, y a estos entre sí.

Esta oferta intercultural no es la educación indígena propia que a veces las dirigencias bribris, cabécares, ngöbes, y otras demandan y quisieran tener. Pero del mismo modo, que reclaman derechos de autonomía, en algunos campos, en donde el discurso de la modernidad no los ha querido dejar solos, por lo que debieran reclamar el derecho a una educación indígena propia, siendo esta su responsabilidad.

En esta dirección, la tarea política de las dirigencias indígenas, como un actor orgánico de los pueblos originarios, pareciera que se articula alrededor de dos ejes importantes. Por un lado, en relación con la presión de que sean capaces de ejercer al Estado para que, en el marco de la propuesta de educación intercultural que promueve la oferta educativa para pueblos indígenas, sea lo más revalidadora

de la cultura indígena, debieran presionar más para concretar una reflexión central del currículo nacional básico.

Las demandas de educación de las dirigencias étnicas se condensan, y debieran tenerlo muy claro, en la implementación de una educación intercultural y es ahí donde se centra la lucha con relación a las responsabilidades del Estado Nacional respecto de los intereses indígenas. La política de la interculturalidad supone: “ir más allá del reconocimiento de la multiculturalidad, y trata sobre la definición y/o construcción de herramientas que promueven el intercambio, la reciprocidad y la solidaridad entre diferentes culturas” (Cunningham y Paíz, 2003, p. 31).

El otro eje de articulación de la práctica de las dirigencias es el de producir una educación indígena propia, es decir, centrada en sus propias tradiciones educacionales. La lucha por una educación indígena es una lucha propia, vinculada con la sistematización, fortalecimiento y ampliación de los medios y vehículos socioculturales que han permitido la persistencia cultural de estos pueblos. Esta es una tarea eminentemente educacional, y ahí es donde las dirigencias indígenas debieran trabajar para fortalecer la cultura indígena.

El proyecto de educación indígena propia, centrado en el enfoque de empoderamiento o autonómico, plantea la necesidad de que la propuesta de educación indígena que surja de los mismos pueblos indígenas, privilegie: “el rescate y revalorización de la cultura indígena, el afianzamiento de la identidad colectiva, la participación plena en las decisiones...” (Cunningham y Paíz, 2003, p. 31); dejamos la cita hasta aquí porque representa una agenda propia, que se puede desarrollar paralelamente con los procesos de educación formal. En estos procesos propios adquiere sentido el rol que puedan cumplir: las personas mayores, los sabios locales y las autoridades, ya que su función podría ser:

...no solo la de transmitir un saber tradicional, sino de participar en la elaboración de conocimientos nuevos, la concepción de nuevos enfoques metodológicos y epistemológicos, expresando la cosmovisión indígena y conduciendo al sistema dominante respetar la capacidad única de ser puente entre una tradición viva y una modernidad indígena, que nunca dejó de ser productora de conocimientos.

(Cunningham y Paíz, 2003, p. 33)

Se recomienda una agenda de trabajo pertinente y retroalimentadora de la cultura indígena. Esta agenda tiene una base jurídica y moral importante, no solo en el convenio 169, sino también en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General, de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007, que consigna los derechos de estos pueblos de cara a su existencia social y cultural.

En esta declaración se resumen adecuadamente tanto las obligaciones de los Estados, con relación a los pueblos indígenas en materia de educación, como la agenda de las dirigencias, en su doble tarea de presionar al Estado en procura de una oferta educativa acorde a las necesidades indígenas, como al desafío de revitalizar, fortalecer y desarrollar la propia educación.

La agenda de trabajo es amplia y compete a muchos actores distintos, desde la juventud que vive diariamente la muerte de su cultura en las aulas, como a las dirigencias y autoridades nacionales.

## Referencias bibliográficas

Arauz, S. y Hernández, D. (2000). *Diagnóstico de necesidades educativas de las comunidades indígenas de Chirripó Arriba*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural*. (13). Recuperado de <http://www.rieoei.org/>

Bonfil, G. (1982). *El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. En Flacso (Ed.): *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 133-145). San José, Costa Rica: EUNED.

----- (1985). Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. *Anuario Indigenista*, XLV, 129-158. Instituto Indigenista Americano, México.

Borge C.; León, P.; Rojas, C.; Hernández, G.; Torres, A.; Fernández, S. y Rojas, G. (1994). *La educación en el territorio indígena Bribri Cabécar de Talamanca: ¿Etnocidio o el fortalecimiento de la cultura?* San José, Costa Rica: UNICEF/MEP.

Comité pro-creación de la DRI Sula. (2010). *Propuesta reforma de la educación indígena en la provincia de Limón*. Creación de la Dirección regional Indígena Talamanca, Limón.

Cunningham, M. y Paíz, C. (2003). La educación y los derechos de los pueblos indígenas. San José. En *II Congreso sobre Pueblos Indígenas: Del conocimiento ancestral al conocimiento actual. Visión de lo indígena en el umbral XXI*. Abril. Compiladoras A. Arias, M. Bozzolli, G. Chang y M. Rojas. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Consejo Superior de Educación, CSE. (1994). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. Costa Rica: Consejo Superior de Educación.

----- (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José de Costa Rica. Consejo Superior de Educación.

Departamento de Educación Indígena, DEI. (2006). *La educación indígena en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Díaz, H. (1991). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos*. México: Siglo XXI Editores.

Dirección de Desarrollo Curricular, DDC. (2008). *Interrogantes para considerar un diálogo y reflexión acerca de cómo lograr una educación intercultural en Costa Rica*. Exposición en el Seminario *Voces de la Experiencia y fundamentos éticos y técnicos para una educación intercultural en Costa Rica*. 23 de julio de 2008. Santa Cruz, Guanacaste, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Despacho Vice Ministerio Académico.

Fernández, J. (2005). *Nacionalismo, cultura y tradición*. Madrid: Editorial Anthropos.

Fernández, S. (2006a). *La educación indígena en Costa Rica*. San José, Costa Rica: División de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación Pública.

Fernández, S. (2006b). *Caracterización y fundamentos jurídicos - legales para la educación indígena, con el enfoque intercultural*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- González, M. (Ed.). (2009). *Lo propio, lo nuestro, lo de todos. Educación e interculturalidad*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Asamblea Legislativa de la República (1977). Ley Indígena N° 6172 del 29 de noviembre de 1977.
- Lull, J. (1995). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Maroto, J. y Almengor, O. (2002). Proyecto de un nuevo estatuto indígena para Costa Rica: experiencias y desafíos, 2002. Recuperado de <http://www.oit.or.cr/unfip/estudios/estaindcr.ht>
- Mata, E. (2010, 16, agosto). Gobierno frenó ley indígena por chocar con plan hidroeléctrico. *La Nación*. Recuperado de <http://wfnod01.nacion.com/2010-08-16/ElPais/NotasSecundarias/ElPais2481419.aspx?Page=2>
- Mélich, J. (1998). *Antropología Simbólica y acción educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Pública. (1993). Creación del subsistema indígena. Decreto Ejecutivo No. 22072 – MEP. 25 de febrero de 1993. *La Gaceta* N°78, 26 de abril de 1993.
- (1994). Organización Administrativa Oficinas Ministerio Educación. Decreto No. 23489-MEP.
- (2010). *Bases de datos de estudiantes de condición étnica, base de datos de estudiantes extranjeros*. Costa Rica: Departamento de Análisis Estadístico.
- Organización de Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. 13 de setiembre de 2007. ONU.

- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2006). *Convenio Internacional Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*. OIT.
- Piedrahita, J. (2000). *Análisis sobre la educación indígena*. Limón, Costa Rica: Fundación Iiriria Tsochok.
- Rojas, D. (2004). *Taller: La educación en los pueblos indígenas. Bases para una revisión curricular*. San José, Costa Rica: Mesa Nacional Indígena.
- Rojas, D. (2009). *Dilema e identidad del Pueblo Bribri*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Santa Cruz, J. y Van der Laat, C. (2006). *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica. Su derecho a la salud y a la educación*. San José, Costa Rica: UNICEF.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2da. Edición. Buenos Aires. Amorrortu Editores.



# Una mirada a la participación de las mujeres indígenas en el movimiento indígena de Colombia, 1970-1991<sup>10</sup>

Elizabeth Karina Salgado Hernández<sup>11</sup>

## Resumen

Desde hace varios años las mujeres indígenas en Colombia han ganado visibilidad en diferentes escenarios políticos y sociales de carácter local, regional y nacional. Este artículo propone una mirada a la historia de ese proceso, con especial interés en los escenarios de discusión sobre la situación de las mujeres indígenas, la participación de ellas en el movimiento indígena, la conformación de organizaciones indígenas femeninas y la intervención en cargos públicos. Esta es una mirada desde la prensa indígena y campesina.

**Palabras claves:** Colombia, movimiento indígena, mujeres indígenas, participación, género

## Abstract

For several years the indigenous women in Colombia have gained visibility in different political and social spaces of character local, regional and national. This article proposes a look to the history of this process, with special interest in the scenes of discussion on the situation of the indigenous women, the participation of them in the indigenous movement, the conformation of indigenous feminine

---

10 Este artículo es parte de la monografía para optar al título de historiadora en la Universidad de Antioquia: "Participación de las mujeres indígenas en el movimiento indígena de Colombia y el caso del resguardo Karmata Rua, Antioquia, 1970-1991".

11 De formación historiadora en la Universidad de Antioquia (Colombia) y máster en Historia de América Latina-Mundos Indígenas en la Universidad Pablo de Olavide (España).

organizations and the intervention in public charges. This is a view from indigenous and rural newspapers.

**Key words:** Colombia, indigenous movement, indigenous women, participation, gender.

### Escenarios nacionales e internacionales de discusión sobre la situación de las mujeres indígenas<sup>12</sup>

La localidad de San Cristóbal de las Casas en el Estado de Chiapas, México, fue sede en 1972 del Primer Seminario sobre la Situación de la Mujer Indígena en América, cuando apenas se iniciaba una década en la que emergían movimientos indígenas y de mujeres que exigen el reconocimiento de su identidad y el cese de su discriminación en los países latinoamericanos<sup>13</sup>.

Blanca Ortiz de Castro (1972), delegada de Colombia en este evento, presentó la ponencia “Consideraciones sobre la mujer

---

12 En Colombia, el reciente diálogo de académicos(as) sobre las categorías conceptuales de género y etnicidad ha estado mediado por tensiones y conflictos. De acuerdo con Astrid Ulloa, las indígenas no han sido ajenas a este debate y han tomado posiciones según sus experiencias en los diferentes procesos organizativos, culturales y sociales. Para ampliar esta cuestión, ver: Donato, Escobar, Pazmiño, Escobar & Ulloa, 2007; Restrepo, 2005; Gálvez, 1997.

13 Mauricio Archila y el grupo de estudios sobre Movimientos Sociales del Centro de Investigación y Educación Popular han planteado unas precisiones conceptuales que conviene retomar aquí: 1. Por movimientos sociales “entendemos aquellas acciones sociales colectivas permanentes, orientadas a enfrentar condiciones de desigualdad, exclusión o injusticia y que tienden a ser propositivas en contextos espacio-temporales determinados” (Archila, 2005, p. 77). 2. Las protestas o luchas sociales consisten en “acciones sociales de más de diez personas que irrumpen en espacios públicos para expresar intencionalmente demandas o presionar soluciones ante distintos niveles del Estado o entidades privadas. Como salta a la vista, pueden ser expresiones puntuales de los movimientos sociales, sin requerir permanencia o expresión organizativa formal, e incluso en muchas circunstancias quedan como meras luchas aisladas, sin constituir movimiento” (Archila, 2005, p. 77). 3. Los actores sociales son “aquellos participantes en las luchas sociales a partir de tres criterios que se complementan entre sí: la existencia de un conflicto social, la identidad que se genera en torno a él y la intencionalidad en la acción emprendida. Se podrían resumir en el qué, quién y para qué de la acción social colectiva” (Archila, 2005, p. 479).

indígena colombiana”, en ella aseguraba que las nativas del país se encontraban sometidas por los hombres de sus “tribus” a un estado de “esclavitud”, del que solo era posible liberarlas a través de matrimonios con hombres no indígenas, la educación en las misiones y mediante programas de desarrollo. De estas ideas hace eco la primera revista de la Asociación Colombiana Indigenista (ASCOIN), titulada *Homenaje a la Mujer Indígena Colombiana*, con motivo del Año Internacional de la Mujer (1975).

Ambos casos son ejemplos concretos sobre la reproducción de las ideas estatales, en lo referente a los asuntos sobre relaciones de género en comunidades indígenas. Con el gobierno bipartidista del Frente Nacional (1958-1974) se inauguró una nueva acción indigenista, que planteaba por primera vez la relación entre indígenas y Estado en términos de desarrollo y no de asimilación o reducción forzada. No obstante, las ideas integracionistas persistieron (Gros, 1991).

A propósito de lo anterior, críticos del indigenismo oficial latinoamericano se reunieron en el Primer Encuentro de Barbados, en enero de 1971. En su declaración, denunciaron la continuación de las relaciones coloniales a las que las poblaciones indígenas eran sometidas por parte de diferentes actores sociales: los gobiernos suramericanos y sus políticas indigenistas orientadas a la destrucción de las culturas y comunidades; las misiones evangelizadoras y su actividad etnocentrista, aunada a la explotación económica y humana; y los antropólogos que habían convertido su disciplina en un instrumento de dominación. En esta primera reunión de Barbados se abogó por la creación de estados multiétnicos, donde las etnias tuvieran derecho a la autogestión y libre elección de alternativas sociales y culturales (Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur, 1971).

En julio de 1977 se celebró el Segundo Encuentro de Barbados, el cual estuvo marcado por la presencia de líderes indígenas. En la declaración final, los participantes insistieron en sus primeras

denuncias y argumentaron que los pueblos indoamericanos estaban sometidos a dos tipos de dominación: una física, expresada en el histórico despojo territorial y en un sojuzgamiento económico; otra cultural, realizada en el cambio de mentalidad indígena, efectuada por varias vías: políticas indigenistas con propósito de integración y aculturación, sistemas educativos que promovían la superioridad del blanco y la desinformación de los medios masivos de comunicación sobre la resistencia india. Como estrategias para revertir esas situaciones, nuevamente se propuso: organización propia, partiendo de modelos tradicionales y modernos; elaboración de una ideología consistente y de dominio para toda la población; acciones movilizadoras; implementación de las culturas propias como elementos aglutinadores y de pertenencia étnica (Bonfil, Mosonyi, Aguirre, Arizpe y Gómez, 1977; CRIC, 1977, septiembre).

En consonancia con el posicionamiento de los movimientos de mujeres<sup>14</sup>, una de las mesas de discusión de ese segundo encuentro tenía por nombre “La problemática de la mujer indígena”. En esta se concluyó que la aculturación sometía a las mujeres a un doble colonialismo por su condición de mujeres y de indígenas. Como elementos de aculturación señalaron: 1. La llamada ideología sexual de la cultura occidental que, promovida por la labor misional, presentaba a la mujer indígena como inadecuada para ser madre, de ahí que sus hijos serán llevados a internados u otros hogares. 2. La explotación de ellas en oficios mal pagos, como el servicio doméstico en áreas urbanas. 3. La desintegración cultural, factor de inmovilización de las mujeres ante destrucción

---

14 También, durante la década de 1970 circularon con fuerza discursos que reconsideraban la situación de las mujeres en las sociedades latinoamericanas. Estas posturas promovían cambios en las relaciones socialmente construidas entre hombres y mujeres, tanto en la vida privada como en la vida pública. En Colombia, los primeros grupos feministas surgieron desde 1975, y entre 1977-1978 aparecieron otros “autónomos” como producto de las rupturas de algunas mujeres con los partidos y organizaciones de izquierda. Una de las razones principales de este divorcio fue la renuencia de estos colectivos a integrar en sus reflexiones el tema de la subordinación de la mujer y del patriarcado, porque consideraban prioritarias las reivindicaciones de clase, lo que llevó a algunas militantes a la búsqueda y construcción de espacios con exigencias específicamente femeninas (Villareal, 1994).

de su familia y de su pueblo. 4. Los programas de esterilización masiva y de planificación familiar con los que se bloqueaba la supervivencia histórica (Bonfil y otros, 1977).

En las conclusiones de la mesa también se destacó a las indígenas por su rol cultural y les hizo un llamado a potenciar su rol político:

La mujer indígena, que siempre ha hecho grandes contribuciones a la resistencia india debe ocupar junto al hombre un puesto fundamental en sus organizaciones de base y dirección, así como perseverar su papel generador y transmisor de la identidad histórica, de la memoria colectiva y de valores esenciales de los pueblos indoamericanos.

(Bonfil y otros, 1977, pp.113-114)

En el ámbito nacional, en 1967 se creó la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). A sus reivindicaciones agrarias se vincularon desde temprano comunidades y organizaciones indígenas de diferentes zonas del país. Una de las primeras fue el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual promovió la conformación, el restablecimiento y la agrupación de cabildos indígenas en diferentes regiones de la geografía nacional. Creado en 1971, el CRIC tuvo esta plataforma de lucha:

1. Recuperar las tierras de los resguardos,
2. Ampliar los resguardos,
3. Fortalecer los cabildos,
4. No pagar terraje,
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación,
6. Defender la historia, la lengua, y las costumbres indígenas,
7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.

(ONIC, 1986, febrero, p. 7)

Desde los primeros años de su creación, la ANUC incorporó en sus discursos de lucha de clases el tema de las mujeres. Según Norma Villareal (2004), la presencia femenina (de forma masiva

en las protestas), la participación activa de algunas de ellas y la vinculación de universitarios(as) a la asociación, son factores claves para comprender el surgimiento de los primeros núcleos de mujeres campesinas organizadas, y por ende, los debates al respecto. A continuación se alude a los diferentes espacios nacionales en los que se reflexionó sobre la situación de la mujer indígena en Colombia, teniendo presente la vinculación inicial de comunidades y organizaciones indígenas al movimiento campesino.

En varios reportajes, *Carta Campesina*, el periódico de la ANUC evidenció el reconocimiento a la presencia de la mujer en el movimiento agrario. En 1976, un representante regional del Departamento del Quindío sugirió, por medio de una carta pública, la inclusión del papel de la mujer y su organización en el proyecto de Plataforma de Lucha que iba a ser discutido en el Cuarto Congreso de 1977. En respuesta, el ejecutivo de la ANUC argumentó que esta cuestión estaba contenida en el propósito de apoyar otras formas de luchas populares, como las de sindicatos, jornaleros, organizaciones indígenas, cooperativas, comités femeninos y de jóvenes, por tanto, no era necesario asignarle un lugar particular (ANUC, 1976, noviembre). La liberación de la mujer y la equidad de género, tan en boga del movimiento feminista y de mujeres de esos años, eran para la ANUC y para los partidos de izquierda, que en ella convergían, temas que estaban condicionados a la lucha por la tierra y a la lucha de clases (imagen 1).

Imagen 1. 8 de marzo de 1975



El pie de foto anunciaba: “El 8 de marzo se celebra el día internacional de la mujer. En este día hacemos un llamado a la mujer campesina para que luche por sus intereses de clase, integrándose activamente a nuestra organización” (ANUC, 1975, noviembre, p. 12).

Quizás inspirado en estos debates, *Unidad Indígena*, vocero del CRIC, publicó un mes después el artículo “La mujer indígena en la lucha”, el primero de este género en dos años de circulación de este portavoz indígena. Escrito en primera persona del plural femenino, reconoció la presencia y colaboración de las indígenas en los itinerarios de protestas y de organización, entre ellos: recuperaciones de tierras, manifestaciones, cursillos, reuniones y asambleas. En esta publicación, las indígenas manifestaron tener la certeza del triunfo de las luchas de sus pueblos con la participación de todas las mujeres y se autocriticaron la falta de actividad, fuerza, claridad y organización:

[¿]Nos preguntamos; bueno y esto por qué? [¿]Será que nosotras las mujeres no tenemos la misma conciencia que el hombre para entender y poco a poco irnos concientizando y educando y así poder colaborar más eficazmente? Pues bien, empecemos porque: nuestra capacidad es la misma que la de los compañeros, lo que pasa es que el sistema que nos rodea ha creado un mundo artificial en el que caemos sobre todo las mujeres, que a veces actuamos sin pensar y analizar cada cosa. Por ejemplo, la mayoría de las mujeres creemos que nuestra tarea y papel como mujer es sólo casarnos, tener hijos y ayudar tal vez a hacer algunos trabajos materiales, pero que participar en las reuniones, discutir, organizar, sólo les toca a los hombres y por tanto no debemos meternos. Esto también lo piensan y creen muchos compañeros. Y es que a los explotadores les conviene tenernos engañados así, porque entonces los pobres contamos con menos fuerza y golpeamos menos al enemigo.

(CRIC, 1976, diciembre, p. 8)

Se puede apreciar cómo las escritoras del artículo cuestionaron las ideas sobre la incapacidad de las mujeres para asumir compromisos políticos y sobre la limitación de sus aportes sociales a los espacios domésticos. En otros párrafos es evidente la idea de moldear un prototipo de luchadora, crítica de las radionovelas y la “chismografía”, elementos considerados como distractores de los problemas reales de sus pueblos e incitadores de la indiferencia para solucionarlos. El escrito concluye con algunos compromisos: el apoyo y la motivación a las compañeras activistas, la presencia activa en reuniones y la organización de comités de mujeres.

También es importante resaltar tres aspectos: 1. El propósito de escribir desde las directas implicadas sobre el tema, generando una cercanía con sus pensamientos y cuestionamientos. 2. La reelaboración que se hizo en el movimiento indígena de las ideas y discursos emitidos desde el movimiento de mujeres, como por ejemplo, la necesidad de nuevas percepciones de los roles femeninos, en lo público y lo privado. 3. El interés de las

organizaciones indígenas, y particularmente del CRIC, en ponerse al día con este debate nacional e internacional.

Diez años después, el artículo “La Mujer” evocó los ejemplos de la Gaitana y la Capitana María Ramos, destacadas por su carácter y valentía durante la época colonial, para promover la capacidad de liderazgo de las indígenas dentro de su movimiento social y se identificó la educación, desde la niñez, como un momento primordial en este proceso:

La mujer indígena tiene creatividad y es fuerte y le hace frente a todo incluyendo papeles difíciles, la propia mujer indígena conserva su cultura es rígida y muy puestas en razones, aunque hay algunas que se dejan llevar por ilusiones vanas y fantasías. En nuestras comunidades hay partes donde le permiten participar y otras donde no. Para la mujer indígena no es difícil entrar en razón y concientizar al Movimiento indígena, zonal, local y nacional; haría falta capacitación en la época de la niñez y juventud para que no se dejen llevar por libertinajes del mundo exterior, los vicios de la fantasía.

(ONIC, 1986, diciembre, p. 6)

Los encuentros femeninos también se convirtieron en otro espacio para discutir la situación de las mujeres rurales y para impulsar su organización. Así, en 1973 y 1974 se realizaron dos eventos regionales de la ANUC, el primero en el Municipio de Guática, Departamento de Risaralda, y el segundo, en Ovejas, Departamento de Sucre. En ambos se enfatizó en la importancia de fortalecer la participación de las mujeres en las luchas sociales. Uno de los compromisos acordados en Ovejas fue la creación de organizaciones femeninas en cada departamento, con la orientación de la ANUC (ANUC, 1974, mayo).

Durante el Cuarto Congreso de la ANUC, en 1977, donde el CRIC optó por no seguir militando en esta asociación campesina, se conformó la Secretaría Femenina ante la presión de 900 mujeres

campesinas que sesionaron al margen (Meertens, 2000). En julio del mismo año, la Secretaría convocó al Primer Encuentro Nacional Femenino de la ANUC, que por ese año estaba dividida política e ideológicamente en las líneas Armenia y Sincelejo. Esta última fue la que organizó el evento en Chinú, Departamento de Córdoba, lugar elegido por los avances del trabajo femenino en la zona. A este asistieron delegadas campesinas de varios departamentos, además de obreras, estudiantes e integrantes de otras organizaciones sociales. Entre varias reivindicaciones inmediatas, las asistentes acogieron luchar por el mejoramiento de las condiciones laborales de campesinas e indígenas (Escobar, 1983).

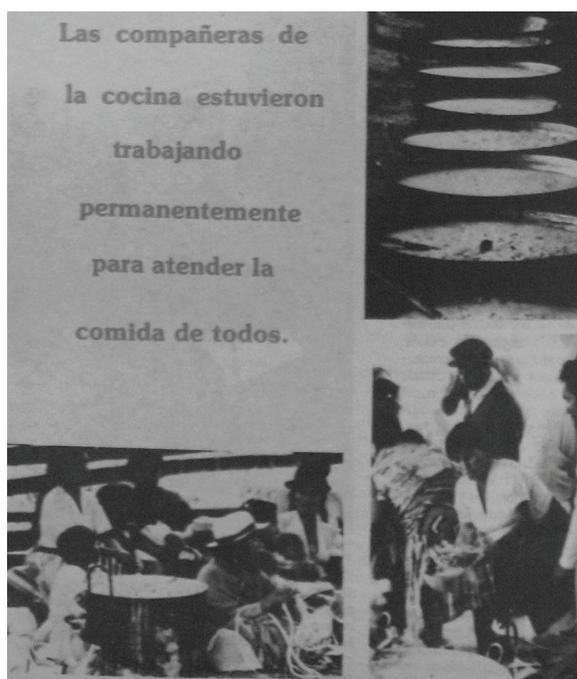
Vale mencionar que el Primer Encuentro Nacional Femenino fue criticado por sectores feministas independientes que cuestionaron la forma en que se trataron asuntos que ellas consideraban vitales, tales como: la planificación familiar, la sexualidad, el trabajo doméstico, la salud, la educación; el aborto, los roles en la familia, la posición de inferioridad en la estructura de la ANUC (Suaza, 2008).

En adelante, los congresos organizados por el CRIC y luego por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), fundada en 1982, se convirtieron en espacios de visibilización de discusiones sobre la situación de las mujeres indígenas. La Comisión de Cultura y Religión del Primer Congreso Indígena Nacional de 1982 definió como necesaria la participación “directa” de la mujer en el progreso de la ONIC, exhortó a la formación de una organización femenina nacional y reconoció sus grandes aportes en la tradición económica y cultural (CRIC, 1982, marzo).

El seguimiento a la prensa indígena permite inferir que en los primeros congresos de las organizaciones regionales, las mujeres, como otros sectores de la población, estuvieron involucradas en las comisiones y en las actividades logísticas, por ello, en varias ocasiones se les agradeció y reconoció por su labor, como por ejemplo en la preparación de los alimentos (imagen 2). Sin embargo, el informe sobre el 8° Congreso del CRIC, celebrado en 1988, en

Tóez, Departamento del Cauca, señaló un punto de inflexión en ese sentido. Por primera vez se abrió oficialmente un espacio de debate sobre la situación de las mujeres indígenas y se reconoció públicamente su importancia en la lucha por la tierra, la cultura y la vida (ONIC, 1989, enero-febrero b). Allí las asistentes aclararon que no se organizaban comités femeninos contra los hombres, detalle que refleja, en parte, una de las principales contradicciones que se generó en torno de su proceso organizativo.

Imagen 2. Las mujeres en el 7º Congreso del CRIC, 1983



(Fuente: CRIC, 1983, diciembre, p. 8)

Con lo que aquí se expone no se intenta invisibilizar otros espacios de sociabilidad alrededor de asuntos femeninos en las comunidades indígenas, que se pudieron haber generado de los congresos de las organizaciones regionales o fuera de ellos y que carecieron

de un respaldo publicitario. De otro lado, los espacios citados directamente, desde los comités femeninos, serán tratados más adelante.

### Mujeres indígenas: participación en luchas sociales y represión<sup>15</sup>

76

En general, las mujeres fueron poco visibilizadas en los diferentes medios masivos de información escrita. De acuerdo con Mauricio Archila (2005): “Sin temor a equivocarnos podríamos decir que ellas salieron frecuentemente a las calles y los caminos veredales a protestar aunque sus rostros permanecieran ocultos entre las multitudes” (p. 205). Al igual que las campesinas, las indígenas participaron masivamente en las tomas de tierra, en protestas por la libertad de detenidos, en paros nacionales y en todo tipo de movilizaciones.

En la mayoría de los casos, *Unidad Indígena* registró su participación en acciones colectivas cuando de estas derivaron hechos violentos que las involucraron. Como sus compañeros, las indígenas fueron agredidas por diferentes tipos de poderes: civiles, militares, policiales, eclesiásticos, insurgentes, paramilitares, entre otros. Ellas fueron discriminadas y violentadas física y simbólicamente por su género y por su etnicidad, es decir, por su doble condición de mujeres y de

---

15 La polisemia del concepto “participación” convoca a reflexiones sobre sus tipologías y jerarquías. Al respecto, Bobbio, Matteucci & Pasquino (2002) cuestionan el uso generalizado en la terminología corriente de la expresión “participación política”, que en la mayoría de veces alude a situaciones de las democracias occidentales y cuya matriz cultural impide su transferencia a contextos con otro tipo de desarrollos y carentes de una infraestructura y una tradición democrática sólida. La falta de claridad que rodea el uso de este concepto está relacionada con las distintas interpretaciones de las que es susceptible el término participación, tanto por los desiguales grados de ejercerla, como por las diferentes acepciones del campo actividad política. Para superar estos problemas, ellos proponen tres niveles de participación política: el primero, designado con el término “presencia”, se refiere a un accionar más marginal en el que el individuo no hace aportaciones personales; el segundo, nombrado como “activación” alude a actividades en las que una persona, dentro o fuera de una organización política, es delegada permanente u ocasional o incluso promotora; y la tercera, es entendida como la “participación en sí”, que implica una contribución directa, representada, por ejemplo, en un dirigente, y una indirecta, ejemplificada en un elector.

indígenas. Los casos expuestos a continuación demuestran que la violencia en su contra se produjo dentro y fuera de los escenarios de protesta social, y estuvieron relacionados con la persistencia de las luchas de sus comunidades y de ellas directamente.

La referencia a casos concretos permite acercarse a los testimonios y percepciones indígenas, uno de los principales objetivos del presente artículo. La alusión constante al Departamento del Cauca está relacionada por la localización del CRIC, que desde su misma fundación ejerció un fuerte liderazgo del proceso organizativo nacional. Seguramente innumerables casos ocurrieron en todo el país y no fueron retratados por el periódico indígena, que estuvo administrado por CRIC hasta 1984, año en que pasó a ser coordinado por la Organización Nacional Indígena de Colombia.

### Violencia física y simbólica

Desde los primeros años de luchas, el CRIC denunció abusos sexuales contra las mujeres como una modalidad de represión y humillación a sus pueblos. El miedo y la vergüenza de ellas y sus familias, a referirse públicamente a este tipo de agresiones y delitos contra la dignidad, pudieron determinar sustancialmente las escasas referencias a esos sucesos. En 1977, cerca de la ciudad de Popayán, un hecho reprochable se publicó:

Las comunidades de San Ignacio, San Isidro y El Canelo, denunciamos ante los demás compañeros las nuevas formas de represión por parte de los terratenientes que, valiéndose de la policía que se encuentra estable en la hacienda de San Ignacio, se han dedicado en los últimos tiempos, ya no a la persecución de los compañeros, sino que se aprovechan de que las hijas de los compañeros salgan solas a trabajar o a dejar comida a los papás, para ellos poder atajarlas en los caminos e intentar violarlas.

(CRIC, 1977, octubre a, p. 9)

Valga aclarar que los cuerpos policiales no solo asumieron un papel permisivo. En los constantes hostigamientos a las comunidades étnicas, amparados por el Estatuto de Seguridad<sup>16</sup>, integrantes de la fuerza pública usaron la violencia contra las indígenas como un método premeditado e intencionado para obligar a comuneros y comuneras a desistir de sus luchas. En concordancia con esto, uno de los motivos por los que el CRIC convocó a las organizaciones indígenas a participar del Segundo Paro Cívico Nacional en 1981 era: “Para protestar por las detenciones, allanamientos, robo, cuatrismo e intento de violación a nuestras compañeras en los resguardos de Jambaló y las Delicias”, ambos lugares localizados en el Departamento del Cauca (CRIC, 1981, octubre, p. 8).

También en el mismo departamento, en Caloto (1981), el ejército llegó: “a la casa de una compañera en la vereda de Nápoles, a detenerla y amenazarla con matar a toda su familia, si continuaba trabajando en la recuperación” (CRIC, 1981, agosto b, p. 9). Las autoridades allanaron la casa, destruyeron documentos y decomisaron la cédula de ciudadanía con la excusa de indagar “más” sobre ella, todo esto sin una orden oficial.

Con la excusa de infiltración guerrillera se cometieron todo tipo de irregularidades y arbitrariedades con hombres y mujeres en diferentes poblaciones indígenas colombianas. De este modo, en junio de 1988, la comunidad Zenú del Resguardo de San Andrés de Sotavento, en el Departamento de Córdoba, denunció el registro de sus casas sin orden judicial, acompañado de robo de dineros comunitarios y destrucción de muebles y enseres por parte de miembros de la Infantería en la Vereda de Nueva Esperanza. Días después, en la

---

16 El presidente liberal Julio César Turbay (1978-1982), alineándose con la doctrina estadounidense de seguridad nacional que se imponía en el subcontinente, habilitó a mediados de 1978 el Estatuto de Seguridad, creado para encomendar a las fuerza militares el control, el orden y la administración de justicia, tanto en el campo como en las ciudades. Argumentaba que con esta medida iría a contrarrestar el aumento de la inseguridad, los homicidios, los secuestros y la creciente fuerza de los grupos armados (Prada, 2002).

Vereda Babilonia, del mismo resguardo, infantes del Batallón N°5, acantonado en Corozal, repitieron las mismas acciones y además de torturar a dos vecinos del lugar, diez uniformados violaron a una mujer (ONIC, 1988, junio-julio).

En medio del proceso organizativo, las mujeres indígenas enfrentaron a sus agresores. En plena vigencia de la militarización de territorios indígenas, en el resguardo de Mosoco, Departamento del Cauca, una mañana del mes de junio de 1979, tres supuestos campesinos llegaron a la casa de un anciano, so pretexto de averiguarle por un camino, seguidamente fue obligado a acompañarlos en otra dirección. Las mujeres de la comunidad, que días antes se habían reunido para discutir y buscar estrategias de defensa de sus maridos por las constantes agresiones, al percibir el hecho, alcanzaron a los militares y rescataron a don Julio, así lo narraron:

Primero preguntamos qué delitos había cometido ese humilde agricultor; y nos respondieron una estupidez: que en Popayán se había perdido un macho y un caballo. Así como no tenían cómo comprobar nada ni orden de captura, pues solo andan con las listas de nombres de los indígenas que les han dado los politiqueros, le agarramos a don Julio de la mano y lo tiramos a nuestro lado y lo echamos por delante para el trabajo. Antes que se lleven para torturarlo preguntando cosas que un indio no sabe. Los indios organizados en el CRIC solamente luchamos por mantener nuestra cultura y nuestra vida, y los compañeros en otras regiones están recuperando las tierras de los resguardos que por ley les corresponden por derecho histórico. No somos delincuentes ni subversivos como nos tratan. Las mujeres debemos pararnos fuertes y seguir el ejemplo de la Gaitana.

(CRIC, 1979, octubre b, p. 9)

Las detenciones y encarcelamientos de mujeres también fueron publicadas en menor proporción que las de los hombres. No obstante, se conocieron varios casos. Paeces del Municipio de Caldono, Departamento del Cauca, denunciaron en 1975, que ante la recuperación de tierras de su resguardo, muchos comuneros estaban siendo encarcelados. Vale destacar que la detención de mujeres y niños representó para ellos el fondo de las acciones represivas:

Se llegó a tal punto por parte de las autoridades que empezaron a meter a la cárcel a nuestras esposas e hijas y a los niños de corta edad. Aún más, decidieron encarcelarnos las herramientas de trabajo tales como palas y machetes. Ya no podríamos ni bajar al pueblo a vender nuestros productos pues se nos metía a la cárcel.

(CRIC, 1975, marzo, p. 9)

Ante la negativa de los Embera Chamí de Cristianía, Departamento de Antioquia, en desalojar un terreno amparado en su título de propiedad comunal, la Policía Nacional reaccionó en forma violenta y con detenciones masivas. *Unidad Indígena* denunció los atropellos contra la población, asociados a la destrucción de ranchos y cultivos en los que habían invertido una gran suma de dinero. Entre la lista de casi 30 detenciones figuraron aproximadamente diez mujeres, sobre algunas de ellas se anotó: “las compañeras Estefanía González y Oliva Carrupia, fueron golpeadas a patadas y bofetadas, por tres agentes que luego las detuvieron” (CRIC, 1981, agosto a, p. 5).

En 1982 se acusó al ejército y la policía por disparar y golpear con sus armas a quienes estaban trabajando en las tierras recuperadas del predio La Laguna en el municipio de Inzá, Departamento del Cauca: “fuimos amarrados y llevados a la quebrada donde nos hundían la cabeza y nos querían ahogar. Después de tanto tragar agua, nos trasladaron a la cárcel de Inzá, donde nos encontramos detenidos con nuestras compañeras e hijos, de espaldas” (CRIC, 1982, enero, p. 7).

En defensa de su derecho a la tierra, en 1990, la comunidad Pijao del Resguardo de Ortega y Chaparral, Departamento de Tolima, recuperó parte de su territorio y a los pocos días fue desalojada por miembros del ejército. Además de destruir cultivos y decomisar herramientas de trabajo, apresaron 25 personas entre ellas 7 mujeres, las cuales fueron dejadas en libertad a las pocas horas, librándose de ser interrogadas y obligadas a firmar documentos, tal como ocurrió con sus compañeros (ONIC, 1990, junio).

Incluso en algunos casos las detenciones fueron reiteradas, como le ocurrió a la guambiana Jacinta Muelas y sus vecinas, quienes fueron encarceladas en varias ocasiones por participar activamente en las luchas de su pueblo. Los delitos imputados a Jacinta estuvieron relacionados con el regreso a su huerta, de donde fue desalojada con su familia una y otra vez, y por su negativa a recibir dinero proveniente de terratenientes para comprar las mejoras de su tierra en el Gran Chimán, territorio ancestral guambiano en el Departamento del Cauca (Muelas y Urdaneta, 2005).

A Jacinta, por su liderazgo, preferían enviarla a la cárcel de Popayán. En una de las detenciones ella escribió secretamente una carta publicada como editorial de *El Periódico* el 12 de abril de 1974. En esta comunicación, ella criticó los valores morales y religiosos de la sociedad blanca payanesa, rechazó las detenciones injustas, reconoció la división del pueblo guambiano frente a la recuperación de tierras y la debilidad del Cabildo de turno, cuestionó las paradojas del municipio de Silvia en su condición de productor de alimentos y la muerte de los pobladores por física hambre, refutó los señalamientos de comunistas y subversivos a los indígenas y, por último, reivindicó a su pueblo como el legítimo poseedor del territorio (Muelas y Urdaneta, 2005).

## Asesinatos de mujeres indígenas

---

Un accionar poco denunciado en la prensa indígena fue el asesinato de lideresas, lo cual pudo estar relacionado con el liderazgo masculino generalizado en las organizaciones. Dicho sea de paso, en 1979, el CRIC denunció que en ocho años de vida habían sido asesinados 42 dirigentes (CRIC, 1979, diciembre). Entre 1970-1991, el vocero indígena registró dos casos de asesinatos a mujeres indígenas, el primero ocurrió en agosto de 1985 en Jambaló, Cauca, con Rosa Elena Toconás, vinculada desde 1983 al programa de educación bilingüe en el Resguardo de Las Delicias, Departamento del Cauca. El segundo, en 1988, con Luz Mery Cataño, Secretaria del Cabildo de San Lorenzo en Riosucio, Departamento de Caldas, cuando regresaba a la vereda Llano Grande, luego de la posesión del cabildo (CRIC, 1983, agosto; ONIC, 1989, enero-febrero a). Ambas muertes no fueron relacionadas directamente con su labor social, si se toma como referencia la prensa indígena.

## Organizaciones femeninas indígenas

---

En los últimos años de la década de 1980, se conformaron comités de mujeres indígenas por toda la geografía nacional, lo que está directamente relacionado con la proliferación de organizaciones indígenas regionales y zonales. En muchas ocasiones se percibe que una de las principales motivaciones de estos comités era la de lograr reconocimiento del trabajo femenino por parte de las organizaciones indígenas y de sus parejas. En los grupos de mujeres más consolidados, los temas desarrollados en las reuniones periódicas eran: movimiento indígena, derechos, legislación, autonomía, salud, educación y tierras, muy en la línea de preparación para los congresos nacionales.

Finalizando 1988, se celebró en Bogotá el Primer Encuentro de Mujeres Campesinas, Indígenas y Negras de América Latina y del

Caribe. El objetivo era analizar la situación femenina desde varias perspectivas: trabajo rural, promoción educativa y organizativa, y reivindicaciones étnicas. Se aludió a la mujer como agente de cambio en los procesos de liberación latinoamericana, en un contexto de crisis económica, política y social, agudizados por las deudas externas (ONIC, 1988, agosto-octubre).

Para este encuentro se conformó un Comité Provisional de Mujeres de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el cual presentó una ponencia. De esta llama la atención cómo algunas situaciones que se consideraban desfavorables para las indígenas en sus sociedades, eran señaladas como influencias externas y conductas que no se tenían antes de la invasión española y el adoctrinamiento religioso. Ejemplo de ello era la desigualdad entre hombres y mujeres, la promoción de la inferioridad femenina, el desconocimiento de los valores de la mujer, la desconfianza en su comportamiento público y la transferencia de la idea de propiedad privada a las relaciones de pareja. Entre las conclusiones de esta intervención, vale destacar la propuesta de luchar a favor del respeto y la valoración de la mujer, de los espacios de discusión y capacitación sobre sus costumbres, de la permanencia en sus pueblos y de la participación activa en los programas comunitarios (ONIC, 1989, agosto-octubre).

En ese Primer Encuentro de Mujeres Campesinas, Indígenas y Negras de América Latina y del Caribe se destacaron públicamente las labores de algunos comités femeninos: el de Cristianía, en el Departamento de Antioquia, señalado como uno de los pioneros; varios de San Andrés de Sotavento, en el Departamento Córdoba, que promovían capacitaciones y encuentros para discutir diferentes problemáticas y estimular procesos productivos; el Grupo La Gaitana, en el Departamento Cauca, integrado por campesinas, indígenas y mujeres pobres de zonas urbanas; la organización Yanama de las Wayuú, en el Departamento de la Guajira, estaban organizadas por la defensa de los derechos indígenas y la cultura; las mujeres del Consejo Regional Indígena de Orteguzza Medio (CRIOM), en el Departamento de Caquetá, estaban congregadas alrededor de la producción y formas tradicionales de transmisión

de conocimiento; las mujeres indígenas en el Departamento del Vaupés, que desde hacía diez años trabajaban en la capacitación y concientización organizativa; y los grupos de trabajo femenino que en el Departamento del Putumayo se reunían por la recuperación cultural mediante la elaboración de artesanías (ONIC, 1989, enero-febrero c).

Otras experiencias fueron calificadas como gérmenes organizativos en los departamentos de Vichada, Caquetá y Huila. El Resguardo de Cañamomo y Lomaprieta en el Departamento de Caldas fue resaltado por preparar el lanzamiento de la Organización de Mujeres Indígenas de Caldas (OMIC). Después del encuentro latinoamericano, en un lapso de seis meses, se conformaron comités en las comunidades de Chakiamá y Volao en el Departamento de Antioquia, Sabaletas en el Departamento de Chocó, en las comunidades arhuacas de la Sierra Nevada en el Departamento del Magdalena y en la Unión de Indígenas Jivi-Sikuani en el Departamento de Meta y Vichada (ONIC, 1989, octubre).

El Comité Provisional de Mujeres de la ONIC, como parte del fomento de estas organizaciones, así se refirió sobre sus visitas a las poblaciones y a los comités femeninos locales:

Lo primero es hablar con el Cabildo a quien le contamos qué vamos a hacer. Luego, con esa autorización del cabildo vamos de casa en casa, conversando con las compañeras, contándoles sobre el Comité y lo que estamos impulsando. Es así, respetando las opiniones y la cultura de cada comunidad. Después se hace una reunión con las mujeres que quieren asistir de ahí salen unas tareas para ellas y para que el Cabildo impulse el trabajo de las mujeres indígenas de esa comunidad.

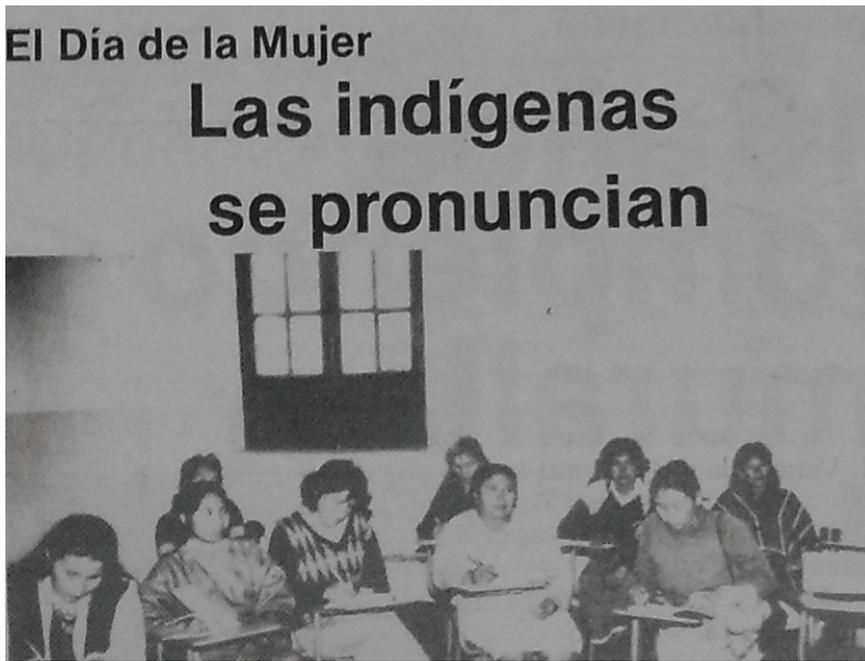
(ONIC, 1989, octubre, p. 12)

Igualmente, entre las primeras gestiones del Comité Provisional estuvo la convocatoria de un Encuentro de Mujeres Indígenas en Bogotá en marzo de 1990, con el objetivo de prepararse para el III

Congreso Indígena Nacional. En una reunión preparatoria, las mujeres trataron diferentes asuntos: la desnutrición de sus hijos, la salud, la carencia de tierras, los créditos y la necesidad de asistencia técnica de acuerdo con los requerimientos locales (imagen 3). Las asistentes cuestionaron la labor del Ministerio de Agricultura por adelantar políticas y programas que desconocían las necesidades reales de las comunidades y tildaron la Asociación Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas de Colombia (ANMUCIC) como una organización “fantasma”, creada por el Ministerio para representarlas. También enviaron a dicha institución una comunicación con varios requerimientos, entre ellos, la dotación de tierras y crédito a grupos femeninos indígenas (ONIC, 1990, mayo).

Durante los primeros años noventa, los comités de mujeres locales promovieron los encuentros femeninos regionales como mecanismo de articulación, intercambio de experiencias, socialización de problemáticas y fortalecimiento de las organizaciones indígenas regionales. Ejemplo de ello fueron los encuentros de mujeres indígenas en los departamentos de Chocó, Tolima, Putumayo y Córdoba. Incluso en algunas ocasiones, durante los congresos de las organizaciones indígenas regionales, se crearon instancias femeninas con la figura de “Comisiones” y “Programa de la Mujer”, esto sucedió en el Tercer Congreso de la Unión de Indígenas Jivi Sikuaní del Meta y Vichada (UNUMA), Cuarto Congreso del Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC), Cuarto Congreso de la Organización Ingano-Sur-Colombiana (ORINSUC).

Imagen 3. El Día de la Mujer, 1990



(Fuente: ONIC, 1990, mayo, p. 12)

Una de las integrantes del Comité Provisional Nacional, la arhuaca Mary Nelsy Iguarán, calificaba de positivo el trabajo realizado hasta 1990. Se refería básicamente a la posesión de los asuntos femeninos en diferentes escenarios, evidenciada en el interés de los comités ejecutivos regionales, por capacitar a las mujeres. Mary Nelsy identificó como principal obstáculo organizativo los malos entendidos y las malas interpretaciones por parte de los hombres sobre las organizaciones y liderazgos femeninos. Durante el Tercer Congreso, junio de 1990, se oficializó la Secretaría de Mujeres de la ONIC, la cual comenzó a divulgar la cartilla *CAMINEMOS MUJER* (ONIC, 1990, junio b).

La situación de la mujer indígena también fue incorporada en la agenda de la Campaña Continental Autodescubrimiento, con la

programación de talleres entre 1991 y 1993, llamados “La problemática de la mujer y los 500 años”. A mediados de 1990, el presidente de la ONIC, Anatolio Quirá, destacó entre sus gestiones el fomento a la organización de las mujeres (ONIC, 1990, junio c).

### Las mujeres en cargos públicos de organizaciones indígenas

La organización y la coordinación de trabajos femeninos, en los últimos años de la década del ochenta, tuvieron varios efectos en términos de representación política. Poco a poco las mujeres indígenas fueron designadas para cargos en organizaciones y cabildos, espacios tradicionalmente masculinos. Con base en la revisión de *Unidad Indígena*, entre 1975-1992, 80 cabildos y organizaciones publicaron en este periódico sus representantes electos. De acuerdo con esos datos, que no son generalizantes, pero se toman como referentes, desde 1986 las indígenas accedieron con más frecuencia a cargos de representación, aunque siempre de forma marginal, con respecto a los hombres. Ellas reiteradamente se desempeñaron como secretarías, tesoreras, fiscales y suplentes de estos cargos, mientras que las organizaciones regionales eran reacias a nombrarlas en puestos de alta dirección.

En el Tercer Congreso Indígena de 1990, varias mujeres ocuparon cargos en las distintas instancias de la ONIC. Así, la zenú Bernabela Riondo, del resguardo de San Andrés de Sotavento, fue elegida secretaria suplente del Comité Ejecutivo; Francelina Muchavisoy, originaria de la bota caucana, fue nombrada como secretaria suplente de la Secretaría de Sectores Populares; la wayú Teresa Álvarez, fue elegida secretaria suplente de la Secretaría de Relaciones Internacionales y Fronteras, ella también fue pre candidata indígena a la Constituyente Nacional. En ese mismo congreso se oficializó la Secretaría de Mujeres, conformada en sus cargos directivos por: Blanca Andrade, oriunda del Cauca, Verónica Solís, oriunda del Orinoco, y Rosa Helena, oriunda de Jacanamijoy, del Putumayo (ONIC, 1990, octubre).

Fuera de los programas locales y regionales sobre mujeres, los nombramientos a ellas en cargos de dirigencias, no siempre estuvieron comprometidos con una participación política, en tanto sector social específico, con voz y voto en espacios decisorios para sus organizaciones y con la garantía de participar como electoras de sus representantes. Este tema de la representación debe ser analizado con detenimiento y con más datos empíricos, para el caso del movimiento indígena.

Con relación a esta cuestión, María Emma Wills llama la atención sobre la diferencia entre inclusión y representación política; ella advierte que una mayor inclusión no garantiza necesariamente una mayor representación de las mujeres con una agenda previa, sensible a sus problemas, intereses y necesidades de género (Wills, 2007). Para el caso particular de movimiento indígena, Mauricio Archila (2012) advierte que la identidad étnica predominó sobre otro tipo de identidades y aunque el tema de la mujer ganó visibilidad, finalizando los ochenta, este siempre fue asumido desde la dinámica étnica (Archila).

## Consideraciones finales

---

Los eventos internacionales, la prensa y los congresos regionales de las organizaciones campesinas e indígenas fueron espacios importantes para detectar los matices de las primeras discusiones sobre la situación de las mujeres indígenas en Colombia. En el contexto internacional, se identificaron posturas contradictorias entre partidarios y opositores del indigenismo oficial latinoamericano sobre la relación entre aspectos culturales y la situación femenina.

Entre tanto, en los espacios nacionales de encuentro de organizaciones indígenas se reconoció el papel fundamental de las indígenas como trasmisoras culturales y se le llamó a ejercer

protagonismo en la dimensión política. No obstante, la participación activa en las luchas indígenas y la constitución de organizaciones femeninas enfrentó a las mujeres con numerosas dificultades. Fue así como dentro de sus comunidades se presentaron resistencias a su organización y liderazgo; y por fuera de ellas se evidenciaron situaciones de violencia y maltrato por su participación en las acciones colectivas de sus comunidades.

De los treinta y dos departamentos que constituían la división política administrativa de Colombia en 1991, había para la fecha pequeños comités de mujeres indígenas en doce de ellos, es decir, cerca de la mitad. De cualquier modo, no debe perderse de vista que este proceso acompaña otro mayor, que fue el de la constitución de organizaciones indígenas regionales y departamentales integradas al proyecto político de una organización indígena nacional.

Al presentar en este artículo una mirada panorámica y descriptiva sobre participación de las mujeres indígenas en el movimiento indígena colombiano, muchas cuestiones quedan para futuras indagaciones. En lo que respecta a los comités de mujeres indígenas, sería interesante analizar desde un enfoque comparado: aspectos relacionados con su vigencia y su trayectoria. El auge de los comités de mujeres indígenas se produjo en medio de condiciones internacionales y nacionales favorables a dos reflexiones: la situación que vivían las mujeres en diferentes sociedades y las problemáticas que enfrentaban los pueblos indígenas en los estados latinoamericanos.

## Referencias bibliográficas

- Periódicos

ANUC (1974, mayo). Encuentro femenino en Ovejas (Sucre). *Carta Campesina*, No. 26, p. 6.

ASCOIN. (1975). *Homenaje a la Mujer Indígena Colombiana*. 1975 Año Internacional de la Mujer, Medellín.

CRIC. (1975, marzo). El gobierno promete pero no cumple. *Unidad Indígena*, No. 3, p. 9.

ANUC. (1975, noviembre). Día Internacional de la mujer. *Carta Campesina*, No. 30, p. 12.

ANUC. (1976, noviembre). El papel de la mujer en la lucha. *Carta Campesina*, No. 35, p. 6.

CRIC. (1976, diciembre). La mujer indígena en la lucha. *Unidad Indígena*, No. 18, p. 8.

CRIC. (1977, septiembre). Declaración de Barbados II. *Unidad Indígena*, No. 24, pp. 6-7.

CRIC. (1977, octubre a). Nuevas formas de Represión. *Unidad Indígena*, No. 25, p. 9.

CRIC. (1979, octubre b). Las mujeres debemos ser como la Gaitana. *Unidad Indígena*, No.38, p. 9.

CRIC. (1979, diciembre). Carta de los presos políticos del CRIC a Daniel Samper Pizano. *Unidad Indígena*, No. 39, p. 4.

CRIC. (1981, agosto a). Represión en el Resguardo de Cristianía. *Unidad Indígena*, No. 50, p. 5.

CRIC. (1981, agosto b). Amenazan de muerte a nuestras mujeres e hijos. *Unidad Indígena*, No. 50, p. 9.

CRIC. (1981, octubre). [¿] Por qué debemos movilizarnos? *Unidad Indígena*, No. 51, p. 8.

CRIC. (1982, enero). Detenciones en San Juan. *Unidad Indígena*, No. 53, p. 7

CRIC. (1982, marzo). Cultura y Religión. *Unidad Indígena*, No. 55, p. 5.

CRIC. (1983, agosto). Consejo Regional Indígena del Cauca. Asesinada Rosa Elena Toconás. *Unidad Indígena*, No. 74, p. 3.

CRIC. (1983, diciembre). Fotos Séptimo Congreso. *Unidad Indígena*, No. 66, p. 8.

ONIC. (1986, febrero). CRIC. *Unidad Indígena*, No. 75. p. 7.

ONIC. (1986, diciembre). La Mujer. *Unidad Indígena*, No. 80, p. 6.

ONIC. (1988, junio-julio). Atropellos contra la comunidad Zenú. *Unidad Indígena*, No. 87, p. 13.

ONIC. (1988, agosto-octubre). Primer Encuentro de Mujeres Campesinas e Indígenas de América Latina y del Caribe. *Unidad Indígena*, No. 88, p. 13.

ONIC. (1989, enero-febrero a). Asesinada Secretaria del Cabildo de San Lorenzo. *Unidad Indígena*, No. 89, p. 4.

ONIC. (1989, enero-febrero b). Cric: Octavo Congreso. *Unidad Indígena*, No. 89, p. 7.

ONIC. (1989, enero-febrero c). Mujer indígena y Organización. *Unidad Indígena*, No. 89, p. 10-11.

ONIC. (1989, octubre). Las mujeres indígenas se organizan. *Unidad Indígena*, No.92, p. 12.

ONIC. (1990, mayo). El Día de la Mujer. Las indígenas se pronuncian. *Unidad Indígena*, No. 95, p. 12.

ONIC. (1990, junio a). Detenidos 24 indígenas Pijaos. *Unidad Indígena*, No. 96, p. 15.

ONIC. (1990, junio b). Las mujeres en el Congreso. *Unidad Indígena*, No. 96, p. 11.

ONIC. (1990, junio c). Lo bueno, lo malo y lo feo de estos cuatro años. *Unidad Indígena*, No. 96, p. 3.

ONIC. (1990, octubre). Tercer Congreso. Y seguimos creciendo. *Unidad Indígena*, No. 97, p. 3.

- Libros y artículos

Archila, M. (2005). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP, Diakonia.

----- (2012). Memoria e identidad indígena en el Cauca. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52928384/Memoria-e-identidad-indigena-del-Cauca-Mauricio-Archila-1>.

Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2002). *Diccionario de Política*. México D.F.: Siglo XXI editores.

Bonfil, G., Mosonyi, E., Agurre, G., Arizpe, L. y Gómez, S. (1977). Declaración de Barbados II y comentarios. *Revista Nueva*

Antropología, 2 (007), 109-125. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Escobar, C. (1983). *Trayectoria de la Anuc*. Bogotá: CINEP.

Donato, L., Escobar, E., Pazmiño, A., Escobar, P. y Ulloa, A. (2007). *Mujeres Indígenas, territorialidad y Biodiversidad en el Contextos Latinoamericano*. Bogotá: Universidad Nacional, UICN, Fundación Natura Colombia, Naciones Unidas, Oficina contra la Droga y el Delito.

Gálvez, A. (1997). La condición de la mujer indígena. Una reflexión necesaria. *Esteros*, 5 (9), 72-76. Colombia.

Gros, C. (1991). *Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC.

Meertens, D. (2000). *Tierra, Violencia y Género. Hombres y mujeres en la historia Rural de Colombia 1930-1990*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Muelas, L. y Urdaneta, M. (2005). *La Fuerza de la gente. Juntando recuerdos de la terrajería en Guambía-Colombia*. Bogotá: ICANH.

Ortiz de Castro, B. (1972). Consideraciones sobre la mujer indígena Colombiana. *América Indígena*, 32 (4), 1233-1236. México.

Prada, E. (2002). Luchas campesinas e indígenas. En: Archila, M., Delgado Gal, A., García, M. & Prada, E., *25 años de luchas sociales en Colombia 1975-2000*. Bogotá: CINCEP, 121-166.

Restrepo, O. (2005). Ciudadanía, género y conflicto en Pueblos Indígenas. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 (37), 11-57. Universidad Autónoma del Estado de México, México.

- Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur. (1971).  
Primera Declaración de Barbados: Por la Liberación del Indígena. Recuperado de [http://www.servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_1.pdf](http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf), en línea febrero, 2009
- Suaza, M. (2008). *Soñé que soñaba. Una crónica del movimiento feminista en Colombia de 1975 a 1982*. Medellín: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Colombia (AECID).
- Villareal, N. (1994). El camino de la utopía feminista en Colombia. En: León, M. *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Villareal, N. (2004). *Sectores campesinos, mujeres rurales y Estado en Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Wills, M. (2007). *Inclusión sin representación*. Bogotá: Norma.

# Reflexiones en torno a la educación indígena en la región cabécar de Chirripó, a partir de la acción social interuniversitaria

Federico Guevara Víquez<sup>17</sup>

Emma Durán Mora<sup>18</sup>

Carmen Rojas Chaves<sup>19</sup>

Hannia Watson Soto<sup>20</sup>

95

## Resumen

El presente artículo expone algunos productos y resultados de un proyecto de extensión interuniversitario que procura el desarrollo de procesos de educación intercultural bilingüe en el territorio indígena de Chirripó, en Costa Rica. Hace referencia a la educación en la zona cabécar de Chirripó, y propone algunos elementos por considerar, en torno a los procesos de educación intercultural bilingüe que se pueden desarrollar en la región.

**Palabras claves:** Chirripó, indígenas cabécares, educación indígena, educación intercultural bilingüe.

## Abstract

This paper presents some products and results of a interuniversity project that seeks development of intercultural bilingual education (IBE) in indigenous territory of Chirripó, in Costa Rica. Refers

---

17 Investigador y académico de la Universidad Nacional de Costa Rica, División de Educación Rural.

18 Dirección de Extensión Universitaria, Centro Universitario Turrialba, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

19 Sección de Educación Indígena Departamento de Educación Intercultural, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

20 Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

to education in the cabécar area of Chirripó, and proposes some elements to consider regarding IBE processes that can be developed in the region.

**Keywords:** Chirripo Cabecares indigenous, indigenous education, bilingual intercultural education.

### Palabras iniciales

---

El presente artículo expone brevemente el trabajo interuniversitario que la Comisión Interinstitucional *Sijwá Pákö* ha venido desarrollando desde la extensión y la acción social en Turrialba, para el fortalecimiento de los procesos educativos en la región cabécar de Chirripó, con el proyecto denominado “*Acción Interuniversitaria desde la extensión para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe en el territorio indígena de Chirripó*”, el cual se desarrolla con el auspicio del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

La comisión *Sijwá Pákö* está integrada por: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional Autónoma (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública (MEP), y está a cargo del mencionado proyecto de extensión, que también acompaña la oferta académica interuniversitaria que ofrece la comisión desde el año 2008 en Turrialba, para indígenas cabécares, con el nombre de *Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar*.

Para el proyecto de extensión, una de las principales poblaciones beneficiadas es el cuerpo docente de Lengua y Cultura de la región de Chirripó. Desde el año 2008 se viene trabajando en programaciones anuales, labor que ha permitido generar distintos tipos de resultados y productos. El interés del artículo es exponer

algunos de los principales productos y resultados del proyecto y generar reflexiones acerca de la educación indígena que se desarrolla formalmente en la región cabécar de Chirripó.

Para referirse al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en Chirripó, es necesario a partir de los conceptos de Educación Intercultural Bilingüe, tal como es concebida en la actualidad y detallar cómo es comprendida por la comisión, para la región cabécar de Chirripó.

### El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina

La educación formal de los pueblos indígenas y el planteamiento de políticas y sistemas educativos impulsados por los estados naciones en América Latina han sido elaborados desde distintos enfoques y con significativos cambios a lo largo del tiempo, lo que ha tenido consecuencias en los distintos estados y en los pueblos indígenas donde han sido aplicadas. Aquí no profundizaremos en la historia de estos desarrollos y enfoques, pero referimos el trabajo de Luis Enrique López (2001) a este respecto. Basta recalcar que, a partir de los últimos veinte años del siglo XX, se han ido abandonando los sistemas basados en enfoques monoculturales o multiculturales de asimilación cultural y lingüística en los que, sea por sumersión total o relativa, la lengua materna de estas poblaciones termina siendo desplazada por una lengua oficial. Estos modelos educativos asimilacionistas o de transición, venían siendo duramente criticados, por un lado, por el creciente movimiento político de poblaciones indígenas, que desde los años 70 del siglo XX se han dado en el continente americano, en todos los niveles (local, regional, nacional e internacional), reivindicando, entre otros derechos fundamentales y colectivos, el derecho a una educación contextualizada, administrada por los mismos pueblos indígenas e impartida en sus propias lenguas.

Por otro lado, investigaciones desde distintas disciplinas como la psicopedagogía, la psicología, la lingüística, entre otras, acumularon abundante evidencia científica que demostraba no solo que estos modelos no rendían los frutos esperados, sino también que la primera lengua o lengua materna cumple un papel primordial, tanto para la adquisición de una segunda lengua, como para el desarrollo de las principales competencias académicas (Hamel, 2001; Hamel y otros, 2004).

En la actualidad, y al menos en el papel, se ha extendido en América Latina el enfoque de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe (EIB), que comenzó a gestarse en los últimos decenios del siglo XX, con la participación activa de organizaciones e intelectuales indígenas, y sustentada en los nuevos hallazgos científicos sobre educación y bilingüismo.

A diferencia de los modelos anteriores, la EIB aborda el fenómeno educativo desde una perspectiva holística, que implica directamente a los actores sociales, como sujetos protagonistas de estos procesos, en una relación abierta y horizontal. Se trata de un enfoque inclusivo, que pretende articular conocimientos de diferentes culturas. Tal como lo expone López (2001), la EIB, que se ha venido desarrollando en varios países de la región latinoamericana, es una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Se trata de una educación impartida en un idioma amerindio y en castellano o portugués, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas: la lengua materna y una segunda lengua.

La denominación intercultural está referida a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado, así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. El modelo de educación intercultural remite entonces a una relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y

valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos. También promueve la búsqueda del diálogo y complementariedad permanentes entre culturas, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Hay que reconocer, para el caso latinoamericano, una diferencia entre la noción de multiculturalidad y la de interculturalidad, que explica el hecho que recientemente se haya optado, de forma generalizada, por acoger la noción de interculturalidad, en las propuestas educativas de EIB de distintos países de la región.

En América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, nuestras sociedades son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad. (López, 2001, p. 9)

Un rasgo fundamental de la educación intercultural y de la EIB es que en el desarrollo de esta modalidad, la participación comunitaria y la intervención de las organizaciones indígenas han cumplido un papel protagónico. Solo a través de la participación directa de los hablantes de las lenguas indígenas es posible diseñar currículos y elaborar materiales educativos. Asimismo, se recurre a maestros de las propias comunidades atendidas para la implementación de las propuestas educativas diseñadas. En varios casos latinoamericanos, las propias organizaciones representativas indígenas han reivindicado la EIB, o bien, han asumido la orientación y gestión de este tipo de programas.

Para finalizar este apartado, deseamos recalcar que el actual planteamiento de EIB es una concepción de la educación indígena que entra en consonancia con la declaración de las Naciones Unidas

sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 (específicamente los artículos 14 y 15, referidos al tema educación) y del Convenio nº 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989 (específicamente los artículos 26 a 31), que salvaguardan la activa participación en la formulación y ejecución de los programas educativos, así como en la administración y creación de instituciones educativas, en beneficio del desarrollo autónomo y de mejorar la calidad de vida de estos pueblos.

### La educación indígena en Costa Rica

---

La educación indígena en Costa Rica es un tema sumamente amplio, el cual puede abarcar las formas propias de enseñanza y aprendizaje que existen en cada cultura indígena, los procesos formales y no formales de educación que en dichos territorios se están generando actualmente, la expansión de instituciones educativas formales del estado costarricense en los territorios indígenas y la respectiva evolución en los enfoques educativos hacia poblaciones indígenas que han influido en estos planeamientos. Asimismo, estos “desarrollos” de la educación van a variar, presentando abruptas particularidades, según el pueblo indígena, la zona geográfica y el proceso socio-histórico que lo ha determinado.

Para efectos del presente artículo, la caracterización de la educación indígena, a nivel nacional, excede nuestras pretensiones, pero reseñaremos los principales antecedentes que sustentan el actual servicio que el Ministerio de Educación Pública (MEP) oferta a los territorios indígenas del país.

Dejando de lado algunos antecedentes, podemos referir que la educación formal de la población indígena en Costa Rica atravesó una transformación significativa en términos de programación curricular y contextualización en 1994, cuando se crea el Departamento de Educación Indígena del MEP (DEI-MEP). Este departamento, en

1997 plantea y propone los programas de Lengua y Cultura para el I y II ciclos de la educación primaria, que actualmente se siguen desarrollando en las escuelas indígenas del país. Estos programas son los elementos curriculares que se distinguen como atención diferenciada e inclusiva para la población infantil indígena, dentro del sistema de educación pública costarricense. Dichos programas son ejecutados por los maestros de Lengua y Cultura, figura creada para hacerse cargo de esta faena, con la supervisión y asesoramiento del DEI-MEP. Hoy el DEI-MEP se ha reestructurado en el Departamento de Educación Intercultural y la Unidad de Educación Indígena es la que se encarga de la supervisión y asesoramiento de los docentes de lengua y cultura.

Hay una serie de características de los docentes de lengua y cultura y del sistema educativo establecido para este tipo de población, que es necesario referir para comprender los alcances y limitaciones que está teniendo el desarrollo de la educación indígena en Costa Rica. Así, por ejemplo, el nombramiento de estos docentes se realiza a través de un código como docentes itinerantes, es decir, un docente de Lengua o Cultura tiene que fungir en más de una escuela. Para el caso de las clases de lengua, se imparten solo tres lecciones semanales por nivel, mientras que para la materia de cultura son dos lecciones semanales por nivel. Estos maestros, salvo contadas excepciones, no poseen preparación profesional y la gran mayoría no ha concluido estudios de educación secundaria. En el 2006, el 90% de estos docentes solo tenían el 6º año aprobado de primaria (UNICEF, 2006). Los criterios de selección de este personal están determinados por el dominio de la lengua indígena así como también de conocimientos o saberes tradicionales propios de cada pueblo indígena. En el nombramiento anual de estos docentes, también tiene cuota de participación la Asociación de Desarrollo Integral de cada territorio indígena, en calidad de entidad de mayor autoridad en los territorios.

En términos generales, podemos afirmar que a nivel nacional existe aún la necesidad de:

- contar con maestros profesionales graduados, que sean de los propios territorios indígenas, para que trabajen en las escuelas de estas regiones<sup>21</sup>;
- que los pueblos indígenas participen más activamente en la formulación de los planes de estudios para todos los niveles educativos;
- elaborar material didáctico para cada uno de estos programas, para cada una de las lenguas indígenas que aún se practican y para cada uno de los pueblos indígenas según sus características socioculturales propias;
- un desarrollo curricular de base, de acuerdo con la particularidad de cada pueblo indígena, donde existan comunidades lingüísticas amerindias, se pueden desarrollar verdaderos procesos de educación intercultural bilingüe (EIB), que partan de la lengua materna, que fomenten el bilingüismo aditivo, que desarrollen los contenidos básicos definidos por la política educativa estatal, sin menoscabo de los saberes y recursos culturales locales. Ciertamente se han logrado algunas cosas, pero aún falta mucho recorrido sobre este respecto.

## La educación indígena en la región de Chirripó

Ahora nos avocaremos a referir algunos antecedentes y características de los procesos formales de educación en las regiones cabécares de Chirripó, para introducir posteriormente las acciones y productos

---

<sup>21</sup> Sobre este respecto ya el Ministerio de Educación Pública ha emitido políticas que dispensan preponderantemente el nombramiento de personas indígenas como maestros en las instituciones educativas de dichas regiones.

que la comisión *Siwá Pákö* ha desarrollado en conjunto con el cuerpo de docentes de lengua y cultura de la zona.

En Chirripó, la cobertura educativa estatal es de muy reciente fecha, característica que diferencia a esta región de otras zonas indígenas del país. Antes de 1987, la cobertura educativa del MEP, en los territorios cabécares de más difícil acceso, incluido este territorio, era prácticamente nula. En los siguientes años, comienza a extenderse la creación de escuelas y en breve lapso de tiempo, se amplió la cobertura de manera significativa. Para el año 2006 había 56 escuelas en este territorio y en la actualidad se cuentan con 63.

Lo anterior significa varias cosas: por un lado, esta región no sufrió el embate de modelos educativos anteriores al actual servicio educativo, que sí fueron aplicados en otras regiones indígenas de Costa Rica, donde generaron grandes impactos en términos de aculturación, etnocidio y pérdida de lengua materna en la población indígena. En ese sentido, tales regiones estuvieron, por lo general, “a salvo” de estos modelos monoculturales y monolingües, y en buena parte gracias a ello es que en estas regiones aún se mantienen muy vivas muchas prácticas, saberes, el uso de la lengua indígena y la propia cosmovisión. Por otra parte, esta región, precisamente por esta histórica ausencia de cobertura educativa, presenta niveles de educación media muy bajos en comparación con otras zonas indígenas y el acceso a la educación superior, entre otras cosas, se dificulta por el incumplimiento de requisitos (títulos de educación básica y media), que la lógica occidentalizada impone en nuestros modelos de preparación profesional.

Los maestros de lengua y cultura del territorio indígena de Chirripó presentan las características que anteriormente fueron enunciadas para este gremio a nivel nacional. Particularmente, el grupo varía en tamaño, entre 40 y 45 docentes, según cada año, en virtud de los cambios que a nivel de nombramientos suceden en la Dirección de Personal del Ministerio de Educación, no obstante, se puede decir que en Chirripó el 90% del grupo se mantiene sin cambios.

Por esta razón, las acciones que se han desarrollado, desde la comisión *Siwá Pákö*, tienden a facilitar el ingreso de estudiantes indígenas cabécares para su formación como maestros y para el fortalecimiento de la educación a través del trabajo en capacitaciones y del desarrollo de material didáctico con los maestros de lengua y cultura. Una meta planteada a mediano y largo plazos es que los nuevos cuadros profesionales en educación, contribuyan y participen de manera protagónica en los procesos de contextualización y de formulación educativa, siempre en consonancia con las políticas y directrices emanadas desde el MEP.

A continuación exponemos los principales productos desarrollados por el proyecto de extensión *Acción Interuniversitaria desde la extensión para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe en el territorio indígena de Chirripó* en lo relativo al trabajo con los docentes de lengua y cultura que se viene desarrollando desde el 2008.

### Productos del proyecto en el trabajo con los docentes de lengua y cultura cabécar

Los principales productos se destacan a continuación:

#### 1. Capacitaciones a los maestros de lengua y cultura de la región

Las capacitaciones y talleres son programados a lo largo del año. Se coordina con las autoridades de la Dirección Educativa de Turrialba para la definición exitosa de las convocatorias y el permiso de asistencia de estos docentes. Estos espacios de capacitación, por lo general, se desarrollan en la Sede del Atlántico de la UCR, Turrialba, o bien en el recinto universitario de la UNED de Turrialba.

Los talleres se pueden subdividir en dos tipos

- *Módulos y talleres para fortalecer la labor docente y el trabajo en el aula:* se han desarrollado y aplicado distintos talleres y módulos relacionados con:
  - Currículo
  - Planeamiento
  - Evaluación
  - Manejo del aula multigrado
  - Metodología
  - Atención a las necesidades educativas especiales
  
- *Talleres y módulos sobre temas diversos indirectamente relacionados con la labor educativa:* en estas capacitaciones se han desarrollado gran cantidad de temáticas que complementan el bagaje sociocultural propio de los maestros de lengua y cultura, en beneficio de su crecimiento personal, lo que eventualmente se traduce en un mejor ejercicio profesional. Para ese tipo de capacitaciones se ha contado con el apoyo de académicos de distintas disciplinas, de las diferentes universidades que participan en el proyecto. Se han formulado y aplicado capacitaciones sobre los siguientes temas, entre otros:
  - Derechos humanos
  - Derechos de la niñez y la adolescencia
  - Derechos y legislación indígena
  - Historia y geografía de otras regiones indígenas del país
  - Etnomatemáticas
  - Ecología y medio ambiente
  - Violencia intrafamiliar
  - Tradición oral
  - Historia

La evaluación de estas capacitaciones se realiza aplicando instrumentos en cada fecha de capacitación. Esta evaluación se

complementa con visitas programadas a escuelas de la región, donde se observa el trabajo de los docentes de lengua y cultura y el aprovechamiento, en su práctica docente, de los insumos y nuevas capacidades adquiridas a través de los talleres. Como se palpa en los informes anuales que rinde este proyecto, se han generado resultados positivos.

## 2. Elaboración de material didáctico contextualizado para escuelas indígenas cabécares

El proyecto ha facilitado la confección y publicación de material didáctico para las escuelas cabécares, con lo cual se procura la autoría de los propios maestros de lengua y cultura. Este estímulo a la producción de material escolar por parte de los propios maestros de lengua y cultura, es de vital importancia en el empoderamiento de estos docentes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta iniciativa busca resolver uno de los mayores obstáculos en las escuelas indígenas: la escasez de materiales didácticos apropiados y pertinentes; destacan los siguientes productos:

- *Material didáctico de aula*: se trata de material confeccionado para el aula; se usan láminas educativas y afiches, que desarrollan distintas temáticas escolares (partes del cuerpo humano, partes de la planta, conceptos opuestos, números, entre otros). Básicamente se trata de material que se aprovecha en complemento con la programación de actividades docentes.
- *Material de texto en lengua cabécar*: se procura la confección autóctona de guías de trabajo en lengua cabécar, recuento y recuperación de historias tradicionales, así como otros materiales impresos para las escuelas de la región. Aquí mostramos un ejemplo de este tipo de material, pero se hace la aclaración de que actualmente hay más materiales que están en etapas de confección y revisión, con el fin de publicarlos posteriormente:

- a) *Sākātá bá jék yuá ditsá kēi wa*: elaborado por el docente Rogelio Barquero Reyes. Se trata de material de apresto para niños que vienen ingresando a la escuela. Este material tiene la particularidad de haber sido elaborado a partir de la experiencia de un docente de lengua cabécar, de su conocimiento del saber con que ingresan los niños y las niñas a la escuela y la sociedad cabécar. El documento respeta la variante dialectal y la ortografía elegidas por el mismo autor.
- b) *Seje ditsā ktei*: elaborado por el docente Luis Alberto Madriz Reyes. Es un material de lectura, para niñas y niños que inician el aprendizaje de la lectoescritura en lengua cabécar. De igual manera, respeta la variante dialectal y ortografía elegidas por el mismo autor.

Además del reporte de resultados y productos del proyecto en mención, la comisión *Siwā Pākō* expone a continuación, a modo de reflexión, una propuesta de modelo de EIB que puede desarrollarse en la región cabécar de Chirripó, partiendo de los principios centrales del enfoque de EIB a nivel latinoamericano, pero tomando en cuenta las particularidades demográficas, geográficas, culturales y socio-históricas de esta región.

En términos generales, la comisión concibe como ideal una educación que promueva el aprendizaje autónomo, socio-afectivo y psicomotor del individuo y una escuela entendida como un espacio donde se enseñe a resolver situaciones de la vida comunitaria, tanto en términos de sobrevivencia, como de relación comunal. Más específicamente, a continuación definimos una serie de puntos considerados medulares, para avanzar hacia un óptimo desarrollo de una educación intercultural bilingüe en la región de Chirripó:

- *Una educación impartida preponderantemente en la lengua materna (L1) con fomento del bilingüismo*: los cabécares son uno de los pueblos indígenas de Costa Rica que aún mantiene su lengua

materna. Además es el pueblo que presenta mayor porcentaje de uso de la lengua materna. En la región de Chirripó, el 100% de la población indígena habla cabécar. Partiendo de esta realidad, se tiene la posibilidad de fomentar un proceso de lecto-escritura contextualizado, que inicie con la lengua materna (L1) y posteriormente desarrolle la transferencia a la lengua oficial de la nación como segunda lengua (L2). Se debe sostener una programación equilibrada de las horas clase en L1 y en L2. El bilingüismo es, en esencia, un aspecto por resaltar y promover desde el punto de vista educativo, dados los beneficios que conlleva para el desarrollo de los procesos cognitivos. Es recomendable que al finalizar la educación primaria, el educando tenga un manejo bilingüe óptimo de L1 y L2.

- *Planeamiento que cumple con el currículo nacional, pero que incorpora aprendizajes y saberes autóctonos:* por un lado, el currículo nacional debe ser desarrollado de forma contextualizada y adecuado a la realidad sociocultural de la región. Asimismo, en el planeamiento curricular es necesario que se incorporen los aprendizajes y saberes autóctonos, a criterio de las instancias encargadas de la educación indígena, con activa participación de representantes de estas comunidades. El diseño del currículo debe ir más allá de la incorporación de contenidos de la cultura material. Debe basarse también en la cultura social, lingüística y cognitiva (Hamel, 2001). Puede ser un diseño de currículo “paralelo”, o bien que los contenidos nacionales se supediten a los contenidos culturales autóctonos, pero en cualquier caso, se debe hacer énfasis en la correlación de los contenidos en su conjunto.
- *Elaboración de material didáctico, contextualizado con base en la cultura y la variante dialectal de la lengua practicada en la región:* es necesario en todas las regiones indígenas del país. Lo deseable es que sean intelectuales de la misma cultura quienes elaboren y preparen estos materiales, o en otras palabras,

que los docentes indígenas participen activamente en esta faena. La elaboración de material didáctico es imprescindible, tanto para complementar el desarrollo del currículo escolar nacional de forma contextualizada, como para desarrollar los contenidos propios de la cultura, sujetos a ser incorporados en el planeamiento escolar regular.

- *Personal docente y administrativo exclusivamente indígena cabécar, con título profesional:* un punto de suma importancia para que se genere una educación pertinente y acorde con los planteamientos actuales de EIB, es la activa participación de personas de las mismas comunidades indígenas en la formulación, administración y ejecución de los procesos educativos. Esto es un principio que da base al modelo de EIB y además es un precepto salvaguardado por normativas internacionales relativas a derechos humanos y educativos de los pueblos indígenas (por ejemplo, La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 2007 y el Convenio 169 de la OIT de 1989). Pero, además de la pertenencia a un pueblo indígena como requisito para formar parte de la formulación y la ejecución de propuestas educativas para estos pueblos, debe haber otra serie de criterios por valorar, como el nivel de compromiso con la educación y la cultura indígena y la necesaria preparación profesional para el ejercicio de la docencia y la administración educativa para trabajar en la educación formal. Asimismo, se necesita un cuerpo de docentes indígenas cabécares organizado y comprometido con la educación en sus territorios.
- *Participación activa de líderes y organizaciones comunitarias indígenas cabécares en la formulación, administración y ejecución de la oferta educativa:* la participación activa de la comunidad indígena en la atención de necesidades educativas es otro principio que fundamenta el modelo de EIB, que también está salvaguardado por normativa internacional.

- *Espacio físico y medios educativos apropiados*: el espacio escolar debe estar acondicionado en favor de la acción educativa, y ha de contemplar las necesidades educativas, así como las características del medio. En la medida de lo posible, es deseable que se saque provecho de las características del entorno que ofrece la región para la disposición de los espacios y medios educativos.

## Referencias bibliográficas

- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein y J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp.143-170). Buenos Aires: UBA.
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Elías Silva. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (20), 83-107. Consejo mexicano de investigación educativa, México.
- López, L. (2001). *La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000). Recuperado de: [http://www.ifejants.org/aulavirtual2/uploaddata/2/UNI\\_2/interculturalidad.pdf](http://www.ifejants.org/aulavirtual2/uploaddata/2/UNI_2/interculturalidad.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. La Paz, Bolivia: Sexagésimo primer periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (2006). *Niñez y Adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: UNICEF.



# Indigenismo y mestizaje en las políticas educativas bolivianas (1905-1955)

Huascar Rodríguez García<sup>22</sup>

## Resumen

Este artículo despliega una mirada panorámica sobre la denominada “educación indigenal” boliviana, poniendo énfasis en las consecuencias que esta provocó en el ámbito de ciertas discusiones públicas que debatían la construcción de la nacionalidad. La hipótesis es que uno de los elementos fundamentales de la ideología nacionalista del mestizaje fue la educación, y particularmente la educación indigenal. Para evidenciar este planteamiento, el ensayo recorre el camino que va de la reforma educativa liberal a la reforma “revolucionaria” de 1955, incorporando a la reflexión el análisis de la obra de Franz Tamayo y una valoración de la escuela de Warisata.

**Palabras claves:** mestizaje, indigenismo, educación indigenal, reformas educativas, construcción nacional.

## Abstract

The essay illustrates a panoramic view on the so-called Bolivian “indigenous education”, with emphasis on the consequences it provoked in certain public discussions concerning the construction of nationality. The hypothesis is that one of the key elements of the nationalist ideology of *mestizaje* was education, particularly

---

<sup>22</sup> Centro de Investigaciones de Sociología. Universidad Mayor de San Simón (UMSS. Cochabamba), Bolivia.

indigenous education. To demonstrate this position the essay follows the path of liberal education reform to the “revolutionary” reform of 1955, incorporating critical analysis of the work of Franz Tamayo and an assessment of the Warisata School.

**Keywords:** Mestizaje, indigenism (indigenismo), indigenous education, education reform, nation building.

### Palabras iniciales

---

El mestizaje implica un proceso de mezcla biológica o cultural entre personas de distinto origen, que se desarrolla de múltiples formas. No obstante, el mestizaje también puede instrumentalizarse y este artículo pretende mostrar que el modo más efectivo para hacerlo es la educación. Sea durante la Colonia o durante la República, por mucho tiempo los administradores del poder creyeron que la modificación sistemática de ciertas costumbres de los indios, a través de la educación, sería el medio más adecuado para convertirlos en seres sumisos, a fin de evitar la rebelión y explotar mejor su fuerza de trabajo. Si bien es obvio que el contacto de los indígenas con el sistema escolar siempre involucra un proceso de mestizaje, el problema que esto planteó en distintas épocas era el siguiente: ¿a quién favorecería finalmente ese mestizaje? En otros términos: ¿un indio letrado y civilizado<sup>23</sup> serviría mejor a los poderes coloniales y republicanos o más bien constituiría un peligro para ellos? En

---

23 El concepto “civilización”, según apunta Fernando de Azevedo (citado por Reyeros, 1946), equivale en muchos aspectos a urbanización, o sea, a la extensión del “confort, la higiene y la educación” de los centros urbanos hacia el campo. Sin embargo, dicha noción reviste de mayor complejidad y por ello apelo a Norbert Elias (1993), quien señala que la civilización se refiere a un proceso compuesto por hechos diversos, como la formación de los Estados, con su correspondiente centralización política y su monopolio de la violencia, y también la transformación del comportamiento y de la sensibilidad humana en una dirección determinada. Este último aspecto es el más importante en la propuesta eliasiana. Para Elias, el proceso de civilización implica, ante todo, el refinamiento de los modales y los comportamientos, a través de la autoacción que los individuos se ven obligados a llevar a cabo sobre sí mismos, en función de controlar su sexualidad, su “agresividad”, sus costumbres “salvajes” y/o sus emociones, en general.

Bolivia, a partir del ascenso de los liberales al poder en 1900, esta pregunta suscitó acalorados debates intelectuales durante varios años en un contexto en el que se buscaba intensamente la creación de una identidad nacional, con la ayuda de la ciencia y del indigenismo.

Aquí reconstruyo, de modo general, el proceso de la educación rural boliviana, durante la primera mitad del siglo XX, con el objetivo de evidenciar que dicho proceso fue un factor central para la creación y consolidación de la ideología del mestizaje. Con tal propósito, a continuación recorro el camino que va de la reforma educativa liberal al Código de la Educación Boliviana de 1955, incorporando a la reflexión el análisis de *Creación de la pedagogía nacional* de Franz Tamayo y una valoración crítica de la escuela de Warisata. Para realizar esta exploración, he desarrollado una relectura de la literatura historiográfica, referente a la educación indígena, articulándola con otros estudios que tal vez puedan abrir diversas perspectivas hacia un nuevo análisis del proceso educativo boliviano.

### Los indios y la educación colonial

Si consideramos que el concepto de educación es muy amplio, resulta indiscutible que no se refiere solamente al sistema escolar, dado que la educación también se da en ámbitos privados o más restringidos, como la familia, la comunidad, etcétera. Según afirma Durkheim (1977), no puede haber sociedad sin educación, es decir, la educación surge juntamente con la aparición del ser humano, ya que es básicamente el modo de socializar valores, conocimientos y normas desde una generación adulta hacia una joven, y desde este punto de vista es evidente que los indígenas andinos tenían sus propias formas de educación antes de conocer el sistema escolar.

La introducción de la educación de tipo occidental en los Andes se inicia en la época colonial, fenómeno analizado brillantemente por Alaperrine-Bouyer (2007), quien ha mostrado que la idea

de un mestizaje cultural, planificado mediante la educación, ya fue planteada por el poder colonial español en el siglo XVI, a fin de integrar a las elites indígenas a su política. Sin embargo, este proyecto se aplicó después de múltiples debates, aunque en realidad nunca se cuestionó la educación de las masas indígenas, pues esta se reducía a la evangelización. El problema radicaba en una educación especial y planificada para los caciques, los líderes étnicos, y en el debate surgieron dos posiciones. Una corriente de opinión entre las autoridades coloniales sostenía que los caciques educados podrían evangelizar a los indios del común, administrar más eficientemente la fuerza de trabajo y percibir mejor el tributo. Pero, por otro lado existía el temor de los españoles a ser juzgados por los indios letrados, los cuales, además, no solo podrían interpretar libremente la Biblia y los textos jurídicos, sino también promover la rebelión contra el poder español. Educar a los caciques equivalía entonces a otorgar a los indios cierta igualdad intelectual con los españoles, algo que para muchos resultaba inaceptable, pese a que en los hechos: varios indios no solo dominaban el castellano, sino que también sabían leer y trabajaban como escribanos.

Con todo, se fundaron dos escuelas de caciques a cargo de los jesuitas, uno en Lima y otro en Cuzco, que funcionaron entre la segunda década del siglo XVII y la década de los 80 del XVIII. Allí se enseñaba a leer y escribir, pero ante todo se trataba de modificar las costumbres de forma controlada: los pedagogos peninsulares inculcaron nuevos hábitos gastronómicos e impusieron ciertos atuendos españoles. Si la Corona necesitaba de caciques eficientes en su función de bisagra con el mundo indio, requería extirpar de ellos todo lo “malo”, esto es: ritos, creencias y prácticas sexuales “inmorales”.

A decir de Alaperrine-Bouyer (2007), mitad indios y mitad españoles, los caciques que servían a la Corona, tanto los educados en las escuelas como los que aprendían el castellano y la lecto-escritura de otros modos, reflejaban claramente su posición intermedia

entre los dos mundos. Sin embargo, la aculturación<sup>24</sup> no debía –y no podía– ser total: los administradores coloniales no querían convertir a los caciques en españoles, y mantuvieron algunos elementos indios en la enseñanza, como por ejemplo, ciertos alimentos nativos y el idioma quechua que se combinaba con el castellano, dado que era preciso que los caciques no se sintieran extraños cuando volviesen a tener contacto directo con el medio indio. Empero, el proyecto de aculturación planificada, mediante una educación sistemática, no resultó del todo efectivo: las escuelas para caciques entraron en decadencia hacia mediados del siglo XVIII por falta de presupuesto y por el desinterés de las autoridades que acusaron a los indios de poca capacidad intelectual.

Más allá de la relativa ineficiencia de las escuelas para jefes étnicos, el proceso de mestizaje siguió su curso y hacia principios del siglo XIX: los indios mestizos, caciques o no, terminaron fundiéndose en una masa indefinida, omnipresente e inquietante que los textos coloniales tardíos empezaron a llamar “chusma” o “vulgo”. Itinerarios marginales, captados por escritores y dibujantes de los siglos XVIII y XIX, la vida callejera de la plebe, sus diversiones y miserias, la cotidianidad de las empleadas domésticas, de los vagabundos, de los artesanos y de los comerciantes minoristas, constituyen imágenes familiares que muestran la inevitable faceta urbana y moderna del proceso de mestizaje iniciado con la llegada de los españoles

---

24 Los antropólogos norteamericanos Redfield, Herskovits y Linton (citados por Cuiche, 1999) establecieron esta definición clásica y fundacional en la década de los 30: “la aculturación es el conjunto de fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos de culturas diferentes y que inducen cambios en los modelos (*patterns*) culturales iniciales de uno o de los grupos” (p. 69). Como aclara Denys Cuiche (1999), la palabra no designa necesariamente una “desculturación”: en la aculturación el prefijo “a” no es privativo, pues proviene etimológicamente del latín *ad*, e indica un movimiento de acercamiento. Solo una aculturación total podría ser interpretada como “desculturación” o “asimilación”, es decir, la pérdida completa de la identidad cultural de un grupo o una persona y su adscripción a un sistema cultural exógeno y dominante, pero este caso extremo es poco frecuente. También es preciso considerar que los procesos de aculturación adquieren dinámicas diversas según los contextos y los intereses en juego. En algunos casos, por ejemplo, puede desarrollarse una aculturación espontánea, mientras que en otros casos puede ser voluntaria o impuesta. No obstante, la aculturación puede ser asimismo planificada, tal como sucedió con la educación dirigida a los indígenas.

(Bernand, 2001), proceso que continuó desarrollándose en las jóvenes repúblicas con el impulso de la incipiente industrialización.

### El liberalismo y el inicio de la “educación indígenal”

118

En Latinoamérica, los Estados se configuraron antes que las naciones, las que existían primero como idea y: “sólo después como resultado de desiguales y dolorosas formas de concertación social” (Báez-Jorge, 2001, p. 425). En el caso boliviano, al igual que en los países vecinos, la dirección del nuevo Estado quedó en manos de los descendientes de los criollos, y también de los herederos de unos cuantos mestizos acriollados ricos, quienes reprodujeron sistemáticamente el racismo, al limitar las posibilidades de ascenso social a todos los demás. Esta situación fue cambiando gradualmente, en especial hacia principios del siglo XX, debido a la emergencia social y económica de grandes sectores populares urbanos cholos<sup>25</sup>, que se volvieron agresivos e impugnaron el orden social, fenómeno que motivó a las elites a promocionar esbirros políticos entre el cholaje, junto a la difusión de diversos discursos intelectuales, que a veces exaltaban el mestizaje y en otras ocasiones lo denigraban, al mismo tiempo que el “problema del indio” daba paso al surgimiento del denominado “indigenismo”<sup>26</sup>.

---

25 El vocablo cholo surgió en el contexto de la creación de una amplia terminología socio-racial colonial, destinada a la diferenciación y a la jerarquización. La palabra cholo a un principio se refería específicamente “a los hijos de mestizos e indios” (Morer, 1969, p. 64), pero después se utilizó para designar a los indios que se “convertían” en mestizos mediante el idioma, la ropa y los oficios de los españoles. Mucho después, despojada de su carga peyorativa y estigmatizante, la palabra cholo fue reivindicada en distintos momentos de la época republicana por sectores populares, artesanales y del comercio minorista, pese a que en otros ámbitos y circunstancias era considerada un insulto. En síntesis, podría decirse que el cholo es el “indio-mestizo”: un experto en las dinámicas urbanas que no está completamente desligado de lo indígena-rural, posición liminar e inclasificable, por la que históricamente se le consideró un peligro social. Por otra parte, durante mucho tiempo las palabras “mestizo” y “cholo” eran usadas indistintamente y casi como sinónimas, pero ambas fueron disociándose lentamente, al punto de que la primera terminó designando a la gente que se encontraba más cerca de lo criollo, en tanto que la segunda se quedó más vinculada con lo popular.

26 El indigenismo ya había aparecido a fines del siglo XIX entre sectores no indios de las sociedades latinoamericanas, cuando tomaron conciencia de la presencia indígena en las economías nacionales,

Hay que señalar aquí que tras la derrota de los conservadores en la guerra federal de 1899 se inició una democracia “liberal” que propuso modernizar el país con el sustento económico de la explotación minera del estaño. Pero, el principal obstáculo para esta modernización radicaba que en Bolivia no era una nación plena, un pueblo unido con identidad nacional, sino en cambio un mosaico de grupos étnicos diversos –con lenguas diferentes– que, además, representaban una amenaza al nuevo orden liberal, debido a sus recurrentes sublevaciones. De ahí que las elites liberales no solo estaban cercadas por el artesanado cholo urbano que gradualmente, particularmente desde 1912, se organizó en sindicatos, sino también por los indios que desde el campo amenazaban cada tanto con la rebelión.

A fines del siglo XIX, precisamente el año de la guerra federal, un personaje llamado Pedro Kramer, prefigurando el tono de las discusiones que se realizarían los siguientes años, examinaba la situación en los siguientes términos:

---

y se plasmó después en políticas públicas, vinculadas particularmente con la educación. Una definición certera es la que plantea Báez-Jorge (2001): “el término indigenismo define las políticas orientadas a promover el mejoramiento material y social de las comunidades aborígenes, instrumento propiciatorio de su integración sociocultural a las formaciones nacionales. Dirigidas a partir de premisas teóricas aportadas por el pensamiento antropológico, las políticas indigenistas expresan la preocupación de las instancias gubernamentales y de las jerarquías eclesiásticas por elevar los niveles de vida de los pueblos indios, imperativo civilizador que suplanta comúnmente los intereses étnicos [léase indígenas] al actuar compulsivamente” (p. 424). Para Henri Favre (citado por Barre, 1983) “el indigenismo se presenta como una interrogación de la indianidad por parte de los no indios en función de preocupaciones y finalidades propias de estos últimos” (pp. 29-39). Favre aclara que también se trata de un movimiento ideológico y político, de expresión artística y literaria, que considera al indio en el contexto de una problemática nacional. En cuanto a su dimensión operativa, la ideología del indigenismo constituyó una parte de una política más amplia de modernización, un medio a través del cual el Estado, en distintos países, pretendió convertir a las sociedades en naciones. Por último, cabe destacar que el indigenismo estuvo desde sus orígenes vinculado a la ideología del mestizaje, como lo demuestran los escritos y declaraciones de Franz Tamayo en Bolivia o de Andrés Molina Enríquez en México. Al respecto, el famoso antropólogo mexicano Aguirre Beltrán (1992) señala: “El indigenismo es la expresión cultural de un fenómeno biológico, el mestizaje, el cual resulta inteligible sólo como producto de la emergencia y elevación del mestizo en el plano histórico. [...] Indigenismo y mestizaje son procesos polares que se complementan, al punto de tornarse imposible su existencia separada. [...] El indigenismo, ideología del mestizo, método y técnica de unificación nacional, es un proceso vivo, dinámico, que, como el mestizaje mismo, toma su origen en el cruzamiento e interacción de dos fuerzas de signo opuesto...” (pp. 113-119).

El blanco y hasta el cholo, que calza zapatos y se viste de géneros de ultramar, creéanse envilecidos cuando empuñan el arado o la azada para la labranza; pudiendo repetirse lo que decía un viajero de colonias en el siglo XVIII: “El cultivo de la tierra es despreciado; todo el mundo quiere ser caballero y vivir en el regalo”. No sucede lo mismo con los mozos de la costa. ¿De dónde procede esta diferencia? A nuestro juicio sólo proviene del excesivo desnivel intelectual y moral entre el indio y las otras razas, que hace que éstas vean en aquél, simples bestias de carga, cuyas funciones hallan indignas de alternar con las suyas. Regenérese pues a esa desheredada raza incásica, educándola e instruyéndola, no para sacar de ella literatos, curas o abogados, sino para formar hábitos labriegos para rústicos trabajos, y que comprendiendo sus derechos y obligaciones suban al rango de ciudadanos. Entonces se verá desaparecer ese desnivel y, confundidas las razas en una sola, se presentarán abundantes brazos para la agricultura y toda industria.

(Kramer, citado por Baptista, 1976, p. 14)

Era necesario, por tanto, diseñar un proyecto de integración social que garantice la paz, desarrolle sentimientos nacionales de pertenencia común y permita, a la vez, modelar una fuerza de trabajo indígena disciplinada. Como señalaba Kramer: la educación era la clave para llevar a cabo dicho proyecto, pero teniendo el cuidado suficiente para que los indios sean formados como labriegos especialistas y no como literatos o abogados. Además, la educación otorgaría ciudadanía a los indígenas y las “razas” se confundirían en una sola, propuesta cuyas resonancias van a durar los próximos cincuenta años.

Se trataba, entonces, de realizar una obra de unificación nacional, que demandaba una reforma educativa, la cual fue planteada desde 1905 por Juan Misael Saracho, abogado tarijeño que desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública inició el proceso de modernización del sistema educativo boliviano, con el amparo del

primer gobierno de Ismael Montes. El siglo XX boliviano se inició así con el advenimiento del “Estado docente” y el partido liberal emprendió una obra de “regeneración educativa”, destinada a difundir las luces del progreso positivo.

Dos de los ejes más importantes de la reforma educativa liberal fueron la formación de maestros y la educación de los indígenas. Para desarrollar el segundo eje, Saracho estableció en 1905 un premio pecuniario a quien impulsara escuelas en comunidades indígenas, planteamiento que dio nacimiento a las “escuelas ambulantes”. Estas, inspiradas en una experiencia desarrollada entre indígenas de Estados Unidos, funcionaron mediante maestros que debían enseñar los rudimentos de la lecto-escritura, las cuatro operaciones y nociones de religión en distintas comunidades, alternando su labor por periodos de quince días en cada una (Pérez, 1992; Choque, 1992).

Según Martínez (2004), el proyecto de las escuelas ambulantes pretendía introducir en las comunidades el patriotismo y la obediencia, “desindianizando” o “desculturando” a los indios. Sea como fuere, y pese al optimismo de Saracho, las escuelas ambulantes se limitaron a una serie de provincias alrededor de La Paz, que luego se extinguieron a los pocos años, entre otros factores, por falta de maestros eficientes y con vocación. Sin embargo, el indigenismo ya se había instalado entre los gobernantes liberales de forma irreversible en 1908, al finalizar su primer mandato presidencial, Ismael Montes (citado por Martínez, 2004), quien señaló: “...he levantado la cultura nacional dando amplios y dilatados horizontes a la instrucción pública, por medio de la cual inicié también la emancipación del indio” (p. 59), afirmación por demás demagógica si consideramos que Montes fue un conocido usurpador de tierras indígenas en el altiplano paceño.

Con respecto a la formación docente, los liberales propusieron importar pedagogos extranjeros. De este modo se creó una comisión, integrada por Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo

Guzmán, que funcionó entre 1905 y 1908, en la que se realizaron viajes a Argentina y Chile, y luego a Europa. En una breve gira por el viejo mundo, Sánchez Bustamante llegó a Bélgica y se contactó con Alexis Sluys, director de la Escuela Normal de Bruselas, al que quiso contratar para que funde y dirija una Escuela Normal en Bolivia. Sluys declinó la oferta y recomendó a uno de sus mejores alumnos, Georges Rouma<sup>27</sup>, personaje que llegó a Bolivia en 1909 para dirigir la primera Escuela Normal, a partir de los principios de la educación integral<sup>28</sup>.

Justamente por influencia de la educación integral, el proyecto educativo de los liberales empezó a plantear una regeneración nacional en términos eugenésicos: en 1908 Saracho sugirió que la educación física podía “mejorar la raza” (Martínez, 1999) y esta fue otra de las razones que también motivaron el arribo de la misión belga, cuyos integrantes trajeron un tipo de gimnasia desarrollada en Suecia, que fue aplicada desde la Normal de Sucre para expandirse

27 Rouma fue un pedagogo imbuido en las nacientes ciencias sociales y desempeñó un papel crucial en la reforma liberal, al punto de ocupar cargos públicos de gran relevancia: fue nombrado Director General de Instrucción Pública y realizó, por encargo del gobierno, varias mediciones antropométricas en indios aymaras y quechuas del altiplano, durante 1911. Como resultado de sus investigaciones antropológicas se convirtió al indigenismo y en 1917 afirmó que el indio: “es un individuo que tiene salud física verdaderamente notable y constituye un elemento de fuerza para la nación boliviana” (Rouma, citado por Choque y Quisbert, 2006, p. 93).

28 La “educación integral” fue la aplicación de los ideales propuestos por la “escuela nueva”, un heterogéneo y disperso movimiento de renovación pedagógica, surgido en la Europa de fines del siglo XIX. Completamente afín al positivismo, el fundamento básico de la educación integral era abandonar las metodologías pedagógicas tradicionales y relacionar el trabajo con el conocimiento mediante tres ejes fundamentales: la educación física, la educación intelectual y la educación moral. Esto significaba fortalecer el cuerpo de los niños con ejercicios físicos, evaluados mediante la antropometría y acercar al niño a la vida del campo, al enseñarle trabajos manuales y propiciar al mismo tiempo un proceso reflexivo racionalista y científico. Asimismo, la educación integral promovía la co-educación —o educación mixta— e inculcaba el valor de la libertad y el gusto por el arte (Robin, 1978). Según estas ideas, una educación que no fuera integral desarrollaría solo una parte de los individuos, con lo cual produciría seres incompletos y desequilibrados. El ser humano moderno, entonces, no debía ser “un atleta ignorante y sin sentido moral”, pero tampoco “un erudito con un cuerpo débil o degradado” (Martínez, 1999). En términos de Robin (1978), el ser humano formado por la educación integral debía ser “un sabio y al mismo tiempo un obrero sano”, concepciones que introdujeron en la pedagogía integralista un ideal de “regeneración” de la humanidad a través de la eugenesia. Por todo ello, no es extraño que la educación integral haya sido utilizada y reivindicada en distintos lugares del mundo por corrientes de pensamiento tan disímiles como el fascismo, el comunismo, el liberalismo nacionalista e incluso el anarquismo.

luego a las escuelas elementales. Sánchez Bustamante (citado en Martínez 1999) continuó dicha labor y propuso transformar la “envoltura pesada y baja” de los bolivianos. Además, dado que el proyecto de atraer a la migración extranjera para generar un cruce sanguíneo había fracasado, se optó por una “regeneración racial” mediante la educación física. Se creía que los ejercicios físicos podían, por ejemplo, generar una respiración más amplia, al modificar la forma de los pulmones y el tórax, de manera que los cuerpos se transformen y sean más resistentes al trabajo, hecho supuestamente demostrado por mediciones antropométricas. Adicionalmente, se consideraba el patriotismo como un índice de civilización, pues lo habían desarrollado todas las naciones fuertes y modernas, y esta era una virtud que el deporte podía fomentar, ya que: “la cultura física favorecía la conciencia de grupo, la obediencia y la identidad colectiva” (Martínez, 1999, p. 377). En adición, se trataba de forzar una suerte de mestizaje físico que prescindiera del cruce sanguíneo: el objetivo era crear una “nueva raza” que transformara los rasgos físicos de indios y mestizos, para que estos “evolucionen”, razón por la que durante las dos primeras décadas liberales, los poderes públicos promovieron, con especial interés, la educación física, pero este impulso después fue decayendo a favor de la búsqueda de un mestizaje cultural más que corporal.

Volviendo al tema de la formación docente, la Escuela Normal de Sucre se fundó el 6 de junio de 1909 en Sucre, fecha que más tarde fue consagrada como el “Día del Maestro”. El ministro de instrucción era en aquel momento Sánchez Bustamante, quien, influenciado por las nuevas corrientes pedagógicas que conoció en Europa, se mostró partidario del taller como instrumento educativo coordinado con el aula, habiendo creado una carpintería en la Normal.

Entre los 24 primeros alumnos de la nueva institución estaba un joven llamado Elizardo Pérez, próxima figura central de la educación boliviana, y cuando concluyeron los estudios, Pérez y los demás flamantes maestros fueron los encargados de fundar otras escuelas normales, y a ellos se les otorgó también las inspecciones para el

control de las labores educativas de todo el país. Al mismo tiempo se redactaron libros de lectura, textos de educación física y nuevos planes educacionales: fue, a decir de algunos, la “edad de oro” de la escuela boliviana (Pérez, 1992).

En realidad no se hacía otra cosa que intensificar la reforma educativa ya planteada por Saracho desde 1905, y para ello resultaba crucial crear nuevas escuelas normales, pero esta vez en el campo, ya que la idea era construir escuelas especiales y específicas para la población nativa del país: había nacido la “educación indigenal”. Entre 1910 y 1919 se fundaron cinco escuelas normales, cuatro de ellas ubicadas en regiones rurales, que luego de los entusiasmos iniciales funcionaron con muchos problemas y ocasionaron la pronta decepción de varios de sus impulsores. Primero, los profesores tenían una formación pedagógica sólida, mas no estaban preparados para afrontar la realidad rural. Segundo, la ubicación de las normales no siempre estaba en correspondencia con regiones netamente indígenas, y por tanto, la mayoría de los inscritos resultaban siendo mestizos de pueblos que, una vez titulados y convertidos en preceptores, no querían saber nada del campo se iban a trabajar a las ciudades. Tercero, la producción agrícola en las normales, aspecto para el que también fueron creadas, fue casi nula, porque los terrenos donde se instalaron las escuelas eran poco favorables al desarrollo de la agricultura. Con todo, la iniciativa por llevar la educación a los indios continuó y se manifestó también en artículos periodísticos y en varios libros. Por ejemplo, en 1919, un ilustre alumno de la Normal de Sucre, llamado Alfredo Guillén Pinto, publicó un libro denominado *La educación del indio*, en una de cuyas partes se lee el siguiente párrafo que grafica claramente la perspectiva general que las élites tenían con respecto a la educación indígena:

El indio no puede ser sino obrero (...). El problema pedagógico de la civilización de nuestras masas aborígenes (...) no consistirá entonces en darle [al indio] aquella educación doctoral que más bien lo echa a perder, sino en transformarlo en un factor social de utilísima eficacia; esto es, hacerlo especialmente obrero.

(Guillén, citado por Claire, 1989, p. 43)

Pero, paralelamente a los impulsos y discusiones de las elites letradas, habían surgido experiencias de educación rural, organizadas por los propios indígenas, particularmente en el altiplano pazeño. Desde fines del siglo XIX, varios líderes indios llegaron a la conclusión de que era crucial aprender a leer y escribir para luchar contra los terratenientes y recuperar tierras usurpadas. Adicionalmente, saber leer y escribir traería otras ventajas, a saber: evitar ser engañados por abogados estafadores y, sobretodo, acceder a la ciudadanía. Con base a dicha lógica se desarrollaron diversas y aisladas experiencias escolares gestadas por los indígenas, como por ejemplo, la escuela que había creado Avelino Siñani en Warisata, la cual obtuvo rápidamente el apoyo del gobierno de Montes hacia 1909. Después tenemos el famoso movimiento de los “caciques apoderados” que, desde 1914, recuperaba títulos coloniales y los legalizaba ante las autoridades estatales para consolidar tierras de comunidad frente al avance de las haciendas, labor en la que también se promovían escuelas indígenas, siempre con el aval, y en muchos casos, con el apoyo directo del Estado. Más tarde, al finalizar la década de los años veinte, las iniciativas indígenas a favor de la educación, se manifestaron más intensamente, aunque con una potencia emancipatoria débil, según se verá luego.

Por otro lado, la educación rural también se extendió gradualmente debido a la acción de religiosos católicos y protestantes. Es notable el caso del franciscano italiano José Zampa, quien durante 1907 fundó las “Escuelas de Cristo” en zonas marginales de Potosí, que con los años se expandieron al campo con una mentalidad filantrópica y anti-comunista.

En definitiva, el avance de la reforma educativa liberal seguía su curso con la participación de diversos actores, hasta que un suceso político ocurrido en 1920, vino a frenar la continuación de su aplicación, por lo menos en lo que al funcionamiento de las normales se refiere. Bautista Saavedra, dirigiendo una mezcla de revuelta y golpe de Estado, subió al poder y clausuró las escuelas normales, junto con doscientas escuelas de provincia. También suspendió la distribución gratuita de material escolar en el campo y las ciudades, deteniendo

igualmente la construcción de nuevos edificios educativos, pese a que más tarde retomó la idea liberal de extender la educación rural.

Mientras todo esto ocurría, las discusiones en torno a civilizar al indio eran cada vez más frecuentes, en parte, debido a la aparición de *Creación de la pedagogía nacional*, obra de un joven intelectual mestizo que en 1910 había planteado el problema del indio desde una perspectiva inédita.

### Franz Tamayo y la creación de la pedagogía nacional

El mismo año que se fundó la primera Escuela Normal en Sucre Alcides Arguedas publicó *Pueblo Enfermo*, obra pesimista que responsabilizaba a los cholos y a los indios del atraso del país y de su falta de progreso. Considerando este libro y la llegada de la misión belga, traída por Sánchez Bustamante y Segundo Guzmán, un joven intelectual llamado Franz Tamayo escribió cincuenta y cinco editoriales en el periódico *El Diario*, entre julio y septiembre de 1910, que fueron publicados con el nombre de *Creación de la pedagogía nacional*.

Hijo de madre descendiente de caciques indígenas y de padre criollo de alta sociedad<sup>29</sup>, Tamayo se crió en un ambiente intelectual que le facilitó una temprana figuración pública, particularmente cuando se opuso a la política educativa del partido liberal desde sus editoriales en *El Diario*. Allí, Tamayo se burlaba indirectamente de Sánchez Bustamante y de Segundo Guzmán por traer pedagogos europeos para modernizar el sistema educativo boliviano, pues para él, de lo que se trataba era de crear una pedagogía propia, con base al

---

29 El padre de Franz fue Isaac Tamayo, un intelectual solitario de la elite boliviana del siglo XIX que, según Roberto Prudencio (citado por Sanjinés, 2005), fue el primero en afirmar que el indio y el mestizo eran la realidad profunda de Bolivia.

conocimiento del “alma” nacional, aunque, de forma contradictoria, admitía al mismo tiempo la necesidad de contar en el país con “sabios europeos”.

Dado que realizar un análisis exhaustivo y detallado de *Creación de la pedagogía nacional* excedería con mucho los límites que aquí me he propuesto, a continuación considero de modo breve únicamente aquellos aspectos que sirven para el avance de mi argumentación.

Uno de los temas centrales de Tamayo era que para generar una pedagogía vernácula se deberían conocer primero las características de la población boliviana, necesidad que implicaría estudiar a los indios, blancos y mestizos. Tamayo, de esta manera, plantea introducir la antropología en el diseño de una nueva pedagogía centrada en el niño boliviano: “¡Quién se cuida del niño aymara o del niño mestizo! Preferimos ir a averiguar lo que pasa en el alma del niño alemán o suizo” (Tamayo, 1994, p. 23), se queja Tamayo, demandando a gobernantes y pedagogos la urgencia de reconocer que existe un carácter nacional en Bolivia, a pesar de la diversidad de sus elementos étnicos.

Más adelante nuestro autor esboza un análisis de los rasgos principales de los componentes de la población boliviana. El indio, era para Tamayo, superior al blanco y al mestizo, tanto física como moralmente, y era por ello el depositario de la energía nacional. No obstante al indígena, aún con todas sus virtudes –voluntad, fuerza física, perseverancia y paciencia, entre otras–, le faltaba inteligencia, en la perspectiva tamayana; por tanto, debería crearse una nueva educación que desarrolle su inteligencia, labor considerada muy difícil, dada la “resistencia indígena ante lo foráneo”.

Con respecto al mestizo, en opinión de Tamayo, este debía dejar de ser cholo para convertirse en un nuevo ser que recoja tanto la

voluntad y la energía india como la inteligencia blanca-europea<sup>30</sup>. El célebre intelectual señalaba que el cholo recibía más de lo que daba, convirtiéndose en un aprovechador e incluso en un parásito. Más esto no es todo, ya que el cholo representaba también la inestabilidad social:

... ¿es el cholo un buen elemento de orden y estabilidad sociales? No siempre. Históricamente hablando, el resorte material inmediato de todas nuestras revoluciones políticas ha sido el cholo. Sus condiciones propias han hecho siempre de él una pasta fácil que se ha amoldado a las locuras y ambiciones de nuestros más viciosos demagogos. [...] En resumen, socialmente hablando, es o tiende a ser parasitario; políticamente, ha sido o puede ser un peligro...

(Tamayo, 1994, p. 44)

Peligro acentuado por la instrucción: cuando el cholo dominaba las primeras letras, iniciaba una carrera de ascenso social que lo llevaba a convertirse en abogado, juez de provincia, cura de aldea o agitador político.

Para el cholo boliviano [...] hay una secreta virtud que se desprende del simple hecho de saber leer y escribir. (...) La letradura parece

30 A diferencia de lo que plantean Soruco (2006) y Sanjinés (2005), no estoy seguro de que la metafísica tamayana establecía una nítida diferenciación entre el mestizo y el cholo, salvo en el futuro deseado por Tamayo, en un futuro que tendría que ser construido mediante la educación. Basta hacer una lectura directa de creación de la pedagogía nacional para evidenciar que cuando Tamayo habla del mestizo de su tiempo, no establecía una clara diferencia entre este y el cholo. Por ejemplo, al sugerir qué tipo de educación sería buena para el "mestizo", señalaba: "...hay que encerrar, ahora como siempre, al cholo en un anillo de hierro disciplinario. Este es el punto prominente de toda pedagogía mestiza (...). Nuestro mestizo, como elemento pedagógico, es tan fluido y tan inestable que se escapa siempre de toda regla y se pierde así. Nadie más que el cholo necesita de una educación moral (...). Para obrar sobre el cholo, una pedagogía sabia debe aprovecharse de todos los resortes que su inteligencia ofrece. (...) Hay algo radicalmente femenino en la naturaleza del cholo. Es un sentimental y puede llegar a ser con el tiempo un intelectual..." (Tamayo, 1994, p. 135). Luego en otro lugar: "Tenemos una parte considerable de la nación que ha vencido el analfabetismo. ¿Sabéis cuál es? Es el cholo, el mestizo elector de nuestros comicios populares" (Tamayo, 1994, p. 43). El punto es que para Tamayo, el cholo y el mestizo son a veces indistintos, ambigüedad peligrosa, que según él era un problema central que tenía que resolverse pronto. Precisamente por esto la educación, en la propuesta tamayana, debería hacer del cholo, y también del indio, un mestizo ideal que algún día borrara por fin al cholaje "revoltoso y aprovechador".

producir en él y de inmediato, una aguda intensificación de su personalidad. (...) En este punto se produce una evolución psíquica que no hesitamos en llamar malsana. La naturaleza primitiva del cholo, despertada a los primeros ejercicios de la propia razón y de la propia reflexión, toma en seguida un sesgo jactancioso y adquiere luego un pliegue de presunción. (...) ¿Qué nuevas aptitudes y capacidades que sirvan a la vida ha despertado la letradura en el cholo? (...) ¿Hay verdaderamente un provecho positivo para él, para la comunidad? No; la letradura es como un arma puesta por el estado en manos de un niño avieso. (...) El cholo se da cuenta en seguida de que es una fuerza pública (...), y esta condición no hace más que empeorar el mal.

(Tamayo, 1994, pp. 53- 54)

En cuanto al blanco, este se había degenerado, debido al medio ambiente según la óptica tamayana, y entonces no le quedaba otra opción que el mestizaje para sobrevivir. Si el blanco criollo se había degenerado y el indio era pura voluntad, moralidad y fortaleza, pero no pensaba ni poseía inteligencia suficiente, era el mestizo el que estaba destinado a realizar una síntesis de la futura nacionalidad boliviana. Sin embargo, no era cualquier mestizo el que redimiría a la nación: se trataba de un nuevo mestizo, un ser ideal y equilibrado que eliminaría todo lo malo que había en blancos e indios, aprovechando a la vez lo bueno que estos tenían. Pese a su carácter inestable y cambiante, el mestizo era aparentemente lo único que quedaba para salvar a futuro la “evolución nacional”. Las siguientes palabras de Tamayo son elocuentes al respecto:

...el mestizo es una de las formas especiales de nuestra nacionalidad, y que tal vez, bajo el punto de vista de la raza, es una forma destinada un día a realizar una síntesis biológica de nuestra nacionalidad. (...) El mestizo no es un azar; es una fatalidad. (...) Entonces el mestizaje sería la capa buscada y deseada a todo trance, en la evolución nacional, la última condición histórica de toda política, de toda enseñanza, de toda supremacía; la visión clara de la nación futura... (...)

(Tamayo, 1994, pp. 70-71)

El mestizaje, para nuestro autor, era una fatalidad inevitable que afectaba tanto a blancos como a indios, y Tamayo vio allí una oportunidad y una ventaja que debería aprovecharse con la educación, ¿pero qué tipo de educación? Tamayo no dedica mucho tiempo a este aspecto, aunque esboza algunas ideas generales, como por ejemplo, la distinción entre instrucción y educación. Para él, la primera se refiere al conjunto de conocimientos que pueden alcanzarse mediante la alfabetización y las ciencias, mientras que la segunda sería la adquisición de costumbres y saberes a través de la voluntad. A los indios les correspondería principalmente la instrucción, y a los blancos y mestizos la educación. En cuanto al “peor” tipo de mestizo, es decir, el cholo, se le debería aplicar una educación especialmente disciplinaria, considerando sus tendencias “revoltosas y arribistas”. De cualquier forma, el proceso educativo debería alejarse del enciclopedismo –“la regla debe ser poco y bien, y no mucho y mal” (resume el pensador paceño)– y ser ejecutado por los intelectuales y gobernantes, y en ningún caso por el indio (Tamayo, 1994).

Por lo demás, y claramente influenciado por Nietzsche, la educación tendría que basarse en la energía, en la construcción de nuevos valores y en la voluntad:

(...) Se trata de destruir la barrera insensata e injustificada que divorcia a la nación de sí misma, que la divide y subdivide, y al hacerlo destruye la unidad de fuerzas nacionales indispensables para la grande lucha por la vida. Se trata de crear nuevos criterios sociales y éticos para rehacer una nación que no es tal, y crear una escala de nuevos valores, como diría Nietzsche, más humanos, más razonables, más comprensivos y –digámoslo sin escrúpulo– más sabiamente egoístas, bajo el punto de vista de la nacionalidad. (...) Lo que hay que enseñar en las escuelas bolivianas es la energía nacional. (...)... profesemos en nuestras escuelas el orgullo personal y señoril, que más tarde se traducirá en orgullo nacional: hay que enseñar el dominio de sí mismo, e instituir el culto de la fuerza en todas sus formas; hay que enseñar el gusto de vencerse, el desprecio de los peligros, el desdén de la muerte...

(...) Cuando se trata del problema educativo u otro, la primera cosa: querer, la segunda: poder. Lo demás viene solo y de por sí. (...) Solo queda la voluntad, indiscutible e indiscutida, alma de los imperios, resorte maestro de toda la Historia y llama que mantiene el calor del mundo. Y esta voluntad hay que despertar en la raza y sacarla al sol. (...). Toda educación estriba en esto: haceos fuertes en cuerpo y alma. No hay más.

(Tamayo, 1994, pp. 52, 63, 142)

Tamayo fue uno de los primeros pensadores latinoamericanos en desafiar el positivismo, al criticar al mismo tiempo las corrientes de opinión que pretendían eliminar lo indígena. Como señala Sanjinés (2005), Tamayo apreció el valor espiritual de las culturas locales – en realidad solo de los aymaras –, expresando la convicción, incluso antes de la Primera Guerra Mundial, de que Occidente se había anquilosado y de que la “barbarie” de la periferia podía revitalizar la civilización occidental con una nueva dosis de energía vital. A propósito, el análisis de Josefa Salmón (2009) resulta sugerente cuando destaca que la originalidad de Tamayo consistió en crear una imagen de unidad social en una sociedad dividida racial y culturalmente: para la óptica tamayana lo indígena tenía esa doble función, como diferenciación y como unidad y coherencia social, con lo cual se constituía en el substrato mismo de la nación.

Pero, no cabe duda de que el proyecto de Tamayo era manifiestamente autoritario y paternalista: al cholo había que aplicársele un “anillo de hierro disciplinario”, y el indio, aunque fuera pura voluntad y fuerza, no podía ser un actor plenamente activo del cambio social. Al contrario, el indio aparece como un ser al que hay que redimir, perspectiva que desconocía o ninguneaba las luchas indígenas que emergían en el país de forma recurrente. En definitiva, Estado fuerte y autoritario es el que, en la lógica de Tamayo, tendría que hacerse cargo de la regeneración nacional.

Por otra parte, el autor de *Creación de la pedagogía nacional* no se aleja completamente del positivismo al que critica, pues no rompe con la noción occidental de progreso, al plantear un salto evolutivo del

caos del presente, al orden del futuro mediante un mestizaje ideal. Además, en contraste con la búsqueda de la autenticidad autóctona de la que tanto escribe, Tamayo buscó en la filosofía europea – básicamente en Nietzsche y Schopenhauer– la explicación de las raíces andinas, haciendo pasar las tesis del irracionalismo alemán por “pedagogía nacional” (Sanjinés, 2005)<sup>31</sup>.

En cuanto al mestizaje, propone una síntesis de la voluntad india y de la inteligencia mestiza: la cabeza del mestizo bien educado debía articularse con la musculatura indígena. Tal es la interpretación de Javier Sanjinés (2005), quien plantea esto revelando una de las influencias schopenhauerianas en Tamayo:

A través de la distinción entre el intelecto y la voluntad, Schopenhauer llegó a la propuesta irracionalista de que uno responde a la voluntad antes que al intelecto (...). Esta relación entre el intelecto y la voluntad es sorprendentemente similar en Tamayo. Si para Schopenhauer dicha relación se resumía en “ese ciego fornido que lleva sobre sus hombros al cojo vidente” (...), de manera análoga podría decirse que para Tamayo el mestizo ideal era ese indio musculoso que llevaba en la cabeza al mestizo inteligente. Aquí, la voluntad, como el musculoso pero ciego cuerpo indígena, llevaba la inteligencia que, como un mestizo cojo, sólo podía ver y guiar el camino desde los hombros del cuerpo indígena.

(Sanjinés, 2005, pp. 63-64)

A modo de síntesis, Tamayo presentó a las elites el potencial indígena para la construcción de la nación, idea que se desarrollaba también, paralelamente, entre importantes intelectuales mexicanos

---

<sup>31</sup> Para un análisis detallado de la relación de Tamayo con el irracionalismo de Nietzsche y Schopenhauer, véase Sanjinés (2005) y Salmón (2009).

como Andrés Molina Enríquez.<sup>32</sup> Pero, ese potencial era como un material en bruto, una materia prima que era necesario moldear con la educación. Desde este punto de vista, la propuesta era dar nueva forma al indio con una educación activa, y esto no se distanciaba de la pedagogía de educación integral importada desde Europa por la misión Belga contra la que Tamayo renegaba. “¿Qué se puede hacer con un profesor que habla como una estatua parlante y con alumnos que escuchan como quien oye llover?” se interroga Tamayo, dejando entrever en su discurso afinidades entre sus ideas y la educación integral. ¿Cómo potenciar la fuerza y la energía de los educandos, sino con el trabajo? ¿Cómo abandonar el enciclopedismo, la memorización y la pasividad de las aulas, sino con una educación integral, esto es, activa y vinculada a la praxis y a la experiencia? He aquí otra de las contradicciones de Tamayo, cuya *Creación de la pedagogía nacional* se convirtió pese a todo en una especie de Biblia del nacionalismo boliviano.

Por último, el punto de vista de Tamayo, como señala Sanjinés (2005), siguió siendo el mismo del colonizador europeo: no dejó de aplicar a la realidad colonizada los métodos de observación occidentales, y es difícil pensar que su “comunidad imaginada” hubiese sido verdaderamente autóctona. De hecho Tamayo era un terrateniente que utilizaba en sus haciendas la mano de obra servil de los indios sometidos por el latifundismo, lo que explica en parte la ambigüedad de sus propuestas y opiniones.

---

32 Un año antes de los editoriales de Tamayo, en 1909, Molina Enríquez (citado por Aguirre Beltrán, 1992) escribió: “La fuerza selectiva de los elementos indígenas y la adecuada evolución de los elementos blancos que forman el mestizo hacen de éste el punto de apoyo en que debe fundarse la creación de la nacionalidad” (p.118). Evidentemente el proceso revolucionario en México fue fundamental en la construcción de la ideología del mestizaje que poco a poco fue exportada a otras latitudes. Más tarde, durante 1925, el influyente ensayista y político mexicano José Vasconcelos (citado por Morner, 1969) afirmaba, en su libro *Raza Cósmica*, que en América Latina surgiría una nueva raza hecha con el tesoro de todas las anteriores, una raza “cósmica” y plural destinada a mejorar la sociedad. Mucho después la denominada “antropología indigenista” fue articulando estas ideas con un plan de “aculturación planificada” que se hizo efectivo mediante la educación rural, tanto en México como en otros países latinoamericanos. Con respecto al caso peruano, véase el análisis de Marisol de la Cadena (2007), a propósito del indigenismo purista del Ministro de Educación Luis E. Valcárcel durante los años cuarenta, que terminó siendo funcional a la perspectiva pro-mestizaje.

Si bien Bautista Saavedra clausuró las normales, no detuvo completamente el impulso liberal que planteaba reformar la educación. Retomando viejas demandas de algunos sectores ilustrados, Saavedra dio continuidad a la propuesta de civilizar e integrar al indio en la vida nacional a través de la educación, ya que esta permitiría su conversión en una fuerza económicamente activa. Para ello, divulgó un proyecto de Ley que pretendía establecer la obligatoriedad, tanto de haciendas como de comunidades donde hubiese más de sesenta familias, de establecer una escuela elemental. Como los costos de construcción y mantenimiento de estas escuelas afectaban los intereses terratenientes, el proyecto de Saavedra agudizó los conflictos entre hacendados y comunarios, lo cual genera una tenaz oposición por parte de los primeros. Pero, aun con las resistencias en enero de 1923, Saavedra optó por emitir su proyecto de Ley en forma de Decreto Supremo, de modo que varias comunidades, particularmente en el altiplano pacaño, obtuvieron la licencia y el apoyo para construir sus propias escuelas (Mamani, 1992; Choque, 1992).

Una vez concluido el gobierno de Saavedra, subió al poder Hernando Siles, quien apoyó a un grupo de universitarios que conformaron la Federación Universitaria Boliviana (FUB) en 1926. A partir de este cenáculo, las propuestas de “civilizar al indio”, a objeto de incorporarlo a la vida nacional, volvieron con intensidad al escenario político, porque al mismo tiempo la iglesia católica había lanzado una “Cruzada Nacional Pro-indio”, con el fin de recaudar fondos para la apertura de escuelas indígenas. La FUB se opuso a esta cruzada debido a que consideraba que la iglesia no podía tener el monopolio sobre la educación y consiguió que el gobierno le retirara su apoyo (Mamani, 1992). Al final, la cruzada fue suspendida, pero la educación indígena siguió dominando la esfera de las discusiones públicas. Por ejemplo, un informe presentado por la Comisión de Instrucción del Senado Nacional al gobierno, en 1929, señala:

...ha nacido en la raza autóctona el deseo de instruirse; en las fincas y comunidades del altiplano existen muchas escuelas costeadas por indígenas, siendo los maestros ellos mismos, en su mayoría egresados de los cuarteles, después de cumplir el servicio militar. Este fenómeno acredita que el indio (...) quiere incorporarse a la civilización, cumpliendo los deberes ciudadanos. Al frente de esta realidad (...) es natural que responda el país con medidas que favorezcan ese desarrollo físico, mental y moral.

(citado por Mamani, 1992, p. 91)

Así continuó la idea de que la educación debía ser una obra paternal del Estado que, con medidas indigenistas, iba a incluir a los indios en la civilización, y por lo tanto, en la nación. Lo más llamativo de esto es que los propios líderes indios participaban activamente de esta concepción, y un ejemplo ilustrativo es el del afamado educador indígena Eduardo Nina Quispe, personaje que instaló una escuela en su propia casa de la ciudad de La Paz, para alfabetizar a los hijos de los matarifes, todos ellos migrantes aymaras, en 1928. Dicha labor obtuvo rápidamente el apoyo del gobierno, pues Nina Quispe se entrevistó personalmente con el presidente Hernando Siles, quien le brindó su apoyo, e incluso antes de ello el educador indígena ya había conseguido que las autoridades educativas le concedieran un aula y material escolar en una de las escuelas municipales (Ticona Alejo, 1992).

Después, durante el breve gobierno militar de Blanco Galindo surgieron dos organizaciones indígenas que impulsaron de modo efectivo la creación de más de cien escuelas con el apoyo de sectores criollos y la iglesia. La primera, llamada “Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas”, fue promovida en 1930 por el movimiento de caciques apoderados, y su estatuto señala en una de sus partes:

Son sus objetivos fundar escuelas con los métodos más modernos de pedagogía, divulgar los sistemas agrarios útiles a la producción, economía y bienestar del indio. Militarizar al indio

para fortalecer más a su raza y contar en su conjunto con una fuerza poderosa, efectiva para hacer que el indio practique una clara conciencia de la religión católica y una moral evangélica. El centro no se inmiscuirá en política de partidos, su estandarte es la bandera nacional.

(Citado por Soria, 1992, p. 65)

La otra organización fue creada en 1930 por Nina Quispe y se llamó “Sociedad República del Qullasuyu”. Como en el caso del “Centro Bartolomé de las Casas”, sus discursos también estuvieron orientados hacia la civilización de los indios mediante la educación, el nacionalismo, el catolicismo y el militarismo. ¿Cómo interpretar esto? Según Soria (1992), el poder de la iglesia fue “hábilmente manejado” por los líderes indios para sus propios fines y para evitar cualquier pretexto de represión. Para Conde (1992), el movimiento de los caciques apoderados tenía un discurso “hacia adentro”, caracterizado por la recuperación de tierras y el establecimiento de un autogobierno indio, y otro “hacia fuera” que buscaba mostrar a la sociedad criolla que los indios querían civilizarse y ser ciudadanos patrióticos. Si bien es obvio que los líderes indios tuvieron que moderar el tono de sus discursos, manejar las leyes y acercarse de forma estratégica a la sociedad blanca dominante para evitar la represión, también parece evidente que no tenían un proyecto alternativo muy claro. Es decir, los líderes indígenas querían abolir el pongueaje, detener el avance de las haciendas, recuperar tierras usurpadas y ejercer control sobre sus territorios, pero al mismo tiempo deseaban participar plenamente en el proyecto civilizatorio criollo y en la construcción de la nación. Creo que hace falta realizar una lectura crítica de los discursos de los caciques apoderados y de Nina Quispe, pues aun existe mucho romanticismo al respecto, hecho que, lejos de contribuir a la elaboración de un balance completo de estas experiencias educativas, oscurece la complejidad del pensamiento indígena en su relación con el Estado.

En todo caso, la lucha de los caciques apoderados y de Nina Quispe, aun con la moderación de sus discursos, fue respondida

con la represión y la cárcel por parte de los terratenientes y los sectores más conservadores de la sociedad que tenían el control del Estado a niveles locales, lo cual no hizo otra cosa que popularizar los movimientos indígenas e intensificar las discusiones políticas sobre cómo educar al indio. Por ello, durante 1930 se dio una reorganización administrativa y se creó el Consejo Nacional de Educación, presidido por el Ministro de Educación y compuesto por un Director General de Educación y tres inspectores –para primaria, secundaria y educación indígenal–, funcionarios de alto nivel elegidos por el Congreso. Esto dio una amplia autonomía administrativa al sector educativo y poco después se creó una Dirección General de Educación Indígenal, instancia específicamente concebida para extender y administrar la educación rural.

### Warisata

No es posible escribir acerca de Warisata sin referirse también a Elizardo Pérez, su fundador e ideólogo. Pérez nació en el seno de una familia de clase media dedicada a la educación y estuvo entre los primeros egresados de la Escuela Normal de Sucre en 1913, experiencia en la que se imbuyó de la educación integral profesada por Rouma.

Tras ejercer el cargo de catedrático en la normal rural de Umala, fue inspector de escuelas provinciales y con ese trabajo llegó a Warisata, donde conoció a Avelino Siñani en 1917, época en la que también comenzó a interesarse por el socialismo. Después, en 1931, fue nombrado director de la Escuela Normal Indígena, ubicada en el barrio Miraflores de la ciudad de La Paz, la cual abandonó rápidamente, dado que allí se pretendía preparar maestros indios en un ambiente urbano, alejado del trabajo agrario. Fue entonces que el Ministro de Educación Bailón Mercado le dio la libertad y el

apoyo necesario para llevar a cabo sus ideas: Pérez propugnaba que la escuela del indio debía estar en un ambiente indio, y era desde allí que el cambio de la sociedad iba a gestarse. Así, el joven maestro indigenista se lanzó a buscar un lugar adecuado, a fin de desarrollar un experimento educativo y de ese modo llegó a Warisata: región altiplánica donde habitaban ayllus de indios libres, cercados y amenazados por la expansión hacendal.

Su conocimiento de la lengua aymara y su amistad con Avelino Siñani favorecieron sus planes, y el 2 de agosto de 1931 se fundó la escuela de Warisata. En el acto se hallaba presente Enrique Hertzog, prefecto de La Paz y futuro presidente del país, detalle que muestra que Warisata no era autónoma de la acción estatal, dado que Pérez obtuvo rápidamente que la escuela figure en el presupuesto del gobierno.

La escuela fue construida por los mismos indios, mediante sus instituciones de trabajo colectivo, y Pérez tuvo la oportunidad de elaborar desde la práctica sus propias teorías y metodologías pedagógicas, basadas en la educación integral. Entre otras cosas se practicó la enseñanza laica, se redujo la vida escolar de doce a nueve años, se suprimieron horarios, exámenes, vacaciones y a plazos, y finalmente se instauró un kindergarten, un internado y una sección normal que preparaba maestros en sólo dos años (Salazar Mostajo, 2004). Esta continuidad y articulación de distintas secciones, desde el kinder hasta la normal, se denominó “escuela única”. Para Pérez y sus colaboradores, la educación era un proceso concatenado, que no podía interrumpirse ni desligarse de la vida cotidiana ni del trabajo.

No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones.

(Pérez, 1992, p. 86)

Otra de las innovaciones fue que la administración y gestión de la escuela fue puesta en manos de un consejo de ancianos propio de los *ayllus* aymaras –la *ulaka*–, el cual fue rebautizado con el nombre de “Parlamento Amauta” por Pérez y sus ayudantes. Se trataba, en gran medida, de una reinención y reinterpretación de lo andino, a la luz de las necesidades impuestas por la escuela y su modernidad inherente.

También se enfatizó en la educación artística y para ello la escuela contó con grandes maestros que crearon toda una narrativa visual, mediante el tallado, el modelado y la pintura mural, que exaltaba al indio en sus cualidades laborales y en su ímpetu rebelde. Uno de estos maestros, Manuel Fuentes Lira, talló las puertas de madera de la escuela y a su arte lo bautizó como “neo-indio”.

Con el transcurso de los años, la escuela modificó el paisaje y se convirtió en una gran edificación de tipo panóptico, pero con motivos andinos, que formó en torno suyo una especie de oasis en medio de la helada altiplanicie. Allí se desarrollaron diversos emprendimientos que iban desde la agricultura hasta la fabricación de tejas, muebles, catres plegables de hierro, adobes, ladrillos, ropa, sombreros, alfombras y tejidos, y Warisata era de pronto un centro de peregrinación de la intelectualidad progresista boliviana que alababa la labor de Pérez.

Pero, sin duda la invención más exitosa de Pérez fue la noción del “núcleo escolar”: una escuela matriz o central, grande y bien equipada, atendía a otras más pequeñas, seccionales, diseminadas en un extenso territorio. La idea era que ninguna escuela rural quedara aislada de forma que todas intercambien productos y servicios. Este sistema traía reminiscencias del control de distintos pisos ecológicos que las comunidades andinas practicaban desde tiempos pre-hispánicos y se extendió a varias ciudades e incluso a la selva. Pérez recorrió las tórridas florestas orientales, a momentos: enfermo y en hombros de un negro, contactaba grupos indígenas para llevarles la luz de la educación y fundaba núcleos escolares,

sistema que a la larga fue exportado a varios países latinoamericanos como México, Perú y Ecuador, entre otros.

Como era de esperarse, todo este movimiento halló resistencia por parte de los terratenientes y vecinos de pueblo, que boicotearon de múltiples y perversas formas la labor warisateña –Pérez llegó a tener treinta y cinco juicios–, la cual, aun con todo, continuó su expansión gracias al apoyo de los distintos gobiernos que se fueron turnando la gestión estatal. De hecho, el propio Pérez fue nombrado Director General de Educación Indígenal en 1937, cargo desde donde intensificó la expansión de su sistema educativo rural.

Sucede que la nueva conciencia social emergida en el país, tras la Guerra del Chaco (1932-1935), creó un ambiente favorable para el indigenismo los primeros años post-bélicos. Fueron particularmente pro-Warisata los presidentes Luis Tejada Sorzano<sup>33</sup> y los “militares socialistas” David Toro y Germán Busch, este último fundamental para la obra warisateña. Busch era amigo personal de Pérez y dispuso que todos los 2 de agosto, día de la fundación de Warisata, se celebrase el “Día del Indio”, ordenando a la vez que se realicen homenajes nacionales a la creación de la famosa escuela. También fue Busch quien facilitó la inclusión de los principios de “escuela única” y “núcleo escolar” en la nueva Constitución producida por la Convención Constituyente de 1938, pero su muerte por suicidio, en 1939, limitó de manera drástica el apoyo del Estado a la educación indígenal.

De aquí en adelante, Pérez se concentró en organizar un Congreso Indigenista Interamericano en La Paz, pero un equipo compuesto

---

<sup>33</sup> Tejada Sorzano se había interesado en Warisata cuando todavía era vicepresidente en 1932 y su interpretación de la escuela, aplaudida por Pérez, muestra la continuidad del afán civilizatorio criollo: “Si la escuela de Huarisata llega a dar frutos (...) la multiplicación de escuelas iguales por todos los distritos rurales poblados por indígenas producirá en poco tiempo la transformación que tanto anhelamos, asimilando nuestras razas autóctonas a la civilización, utilizando sus excelsas condiciones y haciendo de ellas fuente de ciudadanos conscientes y de operarios hábiles” (Tejada Sorzano, citado por Pérez, 1992, p. 110).

por intelectuales de la educación como Rafael Reyerros, Max Bairón y Vicente Donoso Torres, entre otros personajes, pagados por los gobiernos reaccionarios de Quintanilla y Peñaranda, frustraron este intento y realizaron un eficaz sabotaje administrativo, que fue utilizado para expulsar a Pérez de su cargo<sup>34</sup>.

Parte del sabotaje contra Pérez fue la conformación de una comisión que investigó el estado de la educación rural y procedió a dismantelar varios núcleos con el pretexto de que el movimiento generado por Warisata derrochaba dinero, impartía una educación insuficiente y ocasionaba que “el indio olvide su destino de productor”. Con estos y otros argumentos<sup>35</sup> un grupo de intelectuales le robó a Pérez su gran obra y sus ideas, y estas fueron puestas al servicio de un “nuevo” proyecto: la ideología del mestizaje, cuyos fundamentos finalmente no estaban disociados del indigenismo. La comisión de investigación, integrada por Reyerros, Bairón, Donoso y el famoso arqueólogo Arthur Posnansky<sup>36</sup>, termina su informe con varias recomendaciones:

---

34 El primer Congreso Indigenista Interamericano se llevó cabo finalmente en Pátzcuaro, México, en abril de 1940, y Pérez viajó allí meses antes, invitado por el presidente mexicano Lázaro Cárdenas, para organizar el evento, pues Pérez era su amigo e incluso su asesor en temas de educación indígena. Cárdenas fue el encargado de inaugurar el congreso y afirmó que no había que “indigenizar” México, sino “mexicanizar” al indio (Cárdenas, citado por Barre, 1983). En lo referido a la comisión educativa, una de las más importantes y decisivas del congreso, Pérez logró que las resoluciones incluyan sus doctrinas basadas en la experiencia warisateña y todos los asistentes elogiaron su obra, mientras que en Bolivia, irónicamente, se terminaban los preparativos para su alejamiento del sistema educativo. Por otra parte, el congreso demandó insistentemente y en todas sus instancias la necesidad de recurrir a la antropología aplicada, a fin de realizar de forma científica la integración de los indios a las sociedades nacionales, y con ese objetivo se resolvió crear Institutos Indigenistas Nacionales que promuevan la investigación antropológica. En Bolivia se creó uno de estos institutos en 1941. Desde entonces, y hasta la década de los sesenta, antropología e indigenismo fueron, en Latinoamérica, dos palabras indisolubles en un contexto en el que México se convirtió en la vanguardia de la “aculturación planificada.

35 Rafael Reyerros (1946), por ejemplo, criticaba a los profesores de Warisata porque no erradicaban el “vicio de la coca”, resolvían litigios por su cuenta, exaltaban lo indio “exageradamente” y “fomentaban el odio racial contra los blancos y mestizos”.

36 Posnansky estuvo plenamente involucrado en las discusiones, con respecto a la educación indígena. En octubre de 1937, escribió una carta al director de Warisata, donde planteaba un punto de vista recurrente en la visión criolla: “Y sigo de la opinión de no hacer del indio un cholo perezoso, ni un artesano ruín, borracho e informal, sino un buen y consiente agricultor que obtenga de la tierra todo lo que puede dar” (Posnansky citado por Reyerros, 1946, pp. 245-246).

-Modificar el odioso aislamiento del indio, acercándolo a la convivencia con el blanco y el mestizo, en una comprensión de nacionalismo y conciencia de clase...

-Enseñar teórica y prácticamente la higiene a niños y adultos indígenas.

-Proclamar que el final étnico de Bolivia será el mestizaje y no la formación de grupos raciales, con idiomas propios, sin espíritu de nacionalidad, separados por odiosas rivalidades e incomprensiones.

-Difundir la alfabetización y castellanización del indio debiendo servir las lenguas nativas de vehículo para asimilar nuestra cultura y como “nexo de confianza”.

-Debe preverse lo que necesitará el indio egresado de la escuela, con nuevos hábitos, mejor traje, cultura superior, castellanizado, y alfabeto a fin de que al volver a su rancho no sea un explotador de su clase o un descentrado, ni se deje absorber nuevamente por el ambiente y olvide lo aprendido en la escuela, para convertirse en otro indio.

-Los indios egresados de las escuelas, al integrarse a sus ranchos deben recibir la ayuda del Estado para modificar sus casas, instalarse con catres, mesas, sillas; llevar consigo semillas, arados, modernos conocimientos técnicos sobre cultivos (...) debiendo ser un ejemplo de familias en el rancho...

-La civilización del indio y su incorporación a la ciudadanía, no debe significar el olvido o la muerte del arte nativo...

-Favorecer la instalación de inmigrantes en las zonas indígenas, para que sirvan de modelo a nuestras poblaciones autóctonas, en el trabajo y modo de vivir.

(Consejo Nacional de Educación, 1940, pp. 136-142)

Tales recomendaciones no hacían otra cosa que esbozar por adelantado algunos de los planteamientos que se plasmarán en el futuro Código de la Educación de 1955. Entretanto, los intelectuales indigenistas que le robaron a Pérez su obra y sus ideas, elaboraron sus propios libros, donde reforzaron la noción de fomentar el mestizaje en el país, para crear unidad nacional mediante la educación. Así tenemos a Vicente Donoso Torres (citado por Barragán, 1992), quien en *Filosofía de la educación boliviana* (1946) afirma: “necesitamos más bolivianos que indios” (p. 20); o a Rafael Reyeros (1946), personaje que escribió *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos*, famosa obra sociológica y antropológica en la que se puede leer que “el mestizo constituye la mejor levadura de la futura nacionalidad” (p. 19). Allí también se lee: “Lo capital es bolivianizar al nativo. Homogeneizar al elemento humano” (p. 277).

Paradójicamente y a pesar suyo, el propio Pérez fue también parte de la construcción de la ideología del mestizaje pues, aunque renegaba contra la sociedad criolla-mestiza, su indigenismo en última instancia era completamente afín a la “aculturación planificada” que Lázaro Cárdenas realizaba en México, con el asesoramiento de destacados antropólogos. Pérez, al igual que el presidente mexicano, aspiraba a crear un indio moderno, civilizado e integrado a la nación, tal como puede observarse a continuación:

Nada se habrá hecho a favor de la causa que nos ocupa, si no arrancamos al indio del medio social en que se encuentra habituándole a una vida civilizada, de acuerdo a prácticas higiénicas y normas que transformen sus costumbres.

(Pérez, citado por Choque y Quisbert, 2006, pp. 119-120)

Este método educativo [el uso combinado del aula, el taller y las labores agrícolas] influirá decisivamente en la transformación del hogar indígena y de su economía, mediante nuevos sistemas de trabajo, higiene, moral, civismo y solidaridad. (...) El internado modificará radicalmente los hábitos de vida. Adquirirán normas de higiene, orden y buenas costumbres. (...) Así, la vida escolar

(...) permitirá asimilar nuevas modalidades, con lo cual, el hombre nuevo, con vastedad de conocimientos útiles y virtudes morales, habrá sustituido ventajosamente al hombre primitivo, transformando el medio social.

.....  
Nuestro ideal es que los núcleos escolares, apoyados en la colaboración de sus filiales, se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen la pequeña industria indígena y subviertan de este modo el primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética. (...) El indio vive en la naturaleza y no conoce la fruición del confort doméstico; empero, hay que darle esa nueva dimensión para él desconocida pero que le servirá para el desarrollo de su mentalidad. (...) Cuando un movimiento educacional tiende a organizarse para producir reacciones en el alma de un pueblo, debe como cuestión previa, poseer una filosofía nacional, es decir, una serie de puntos de vista concretos que se inspiren en las necesidades específicas de la Nación.

(Pérez, 1992, pp. 124-125; 170-172)

Pérez creía que el incario era una especie de socialismo destruido y olvidado, que había que rescatar y modernizar; perspectiva en la que asumió finalmente una óptica evolucionista, según la cual el progreso de la humanidad va desde el salvajismo a la civilización, y la educación integral, o “escuela activa”, era el instrumento ideal para facilitar dicho progreso. Esto queda claro, por ejemplo, en la perspectiva de Pérez, respecto de los indígenas de la selva:

Como el “selvícola” es un grupo étnico muy distinto al del altiplano, fue necesario concebir una organización especial que, acorde con el estado de barbarie en que vivían, los llevara a las mismas finalidades: crear unidad nacional con la formación de un tipo de ciudadano boliviano. (...) El habitante oriental de la selva es generalmente designado como “salvaje”; pero no es así,

hace varios siglos que han pasado al estadio de barbarie, sobre todo gracias a esa fecunda labor de las misiones jesuitas (...).

En el aspecto social pudimos ver prácticamente la evolución que se realizaba en las tribus nómadas, desde su incorporación al plantel [escolar]<sup>37</sup>, y ahí teníamos la maloca colectiva donde vivían en promiscuidad, transformándose paulatinamente en la vivienda matrimonial, período previo a la organización de la familia. (...) No se trataba de enseñar a leer, sino de atraer al hombre de la selva (...). Los primeros grupos se los captaba desnudos y en una espantable promiscuidad, y hubo que conservarles este sistema de vida durante cierto tiempo, para introducirlos poco a poco en las prácticas civilizadas. Nuestra primera atención consistió en vestir a hombres y mujeres. (...) La escuela hubo de formar parejas y realizar matrimonios, de manera que mientras el profesor se dedicaba activamente a las construcciones, cultivo de los campos, atención del ganado, etc., la esposa de Loayza atendía a la educación de las mujeres, les revelaba los secretos de la cocina, crianza de los niños, aseo y su propio acicalamiento personal. Pronto empezaron las construcciones para los matrimonios.

(Pérez, (1992 [1962]), pp. 152, 205)

Evidentemente la consolidación de la labor educativa indigenista transformaba gradualmente las costumbres y los modos de vida. En el caso específico de Warisata, los cambios en las costumbres, la ropa y las sensibilidades se manifestaron de forma notoria:

Con el taller de carpintería los viajeros de la zona empezaron a abandonar el folklórico bulto o atado, para reemplazarlo por la maleta, que la fabricaban con madera... (...). Y por otra parte, ya solía verse en el hogar campesino, el velador, el catre

---

<sup>37</sup> Pérez se refiere al núcleo escolar de Casarabe, en Beni, a cargo del profesor Carlos Loayza.

y alguno que otro mueble, que empezaban a ser apreciados por los indígenas junto con las correspondientes nociones de limpieza y ventilación. (...) ...el alumnado [de Warisata] empezó a modernizar su indumentaria como resultado espontáneo del nuevo espíritu. (...) A tal punto llegó este afán de modernidad, que, quizá exagerando un poco la nota, algunas niñas aparecieron usando zapatillas de taco alto poco apropiadas, claro está, para la vida en el campo, pero que les daba ocasión para lucir la vestimenta dominguera en competencia con los varones, de pantalón planchado y corbata, que rondaban por ahí muy futres... ¡Qué le hemos de hacer! Ese espectáculo demostraba que en aquellos cráneos bullía una mente ansiosa de progreso, y al pensar que, sin la escuela, esos muchachos hubieran sido siervos o esclavos sin un atisbo de ventura, no podía menos de justificar tales extremos. Y había que ver cómo, en reuniones que se hacían alrededor del piano, chicos y chicas bailaban el tango o el vals, invitando el galán a la dama ni más ni menos que en las recepciones de la juventud paceña... Pero eso sí, sin abandonar su tradición vernácula, indigenista, ya que habían muchos grupos de tarka, pinquillos o zampoñas...

(Pérez, (1992 [1962]), pp. 160, 222)<sup>38</sup>.

De este y otros modos, la educación warisateña dejaba sentir su impacto en las poblaciones indígenas. En la fase más álgida de estas experiencias entró en escena la comisión de investigación que intervino en todos los núcleos escolares y apartó a Pérez y a sus allegados de las esferas de decisión. Pérez, por su parte, terminó entregando Warisata y otros núcleos a la iglesia católica, mediante

---

38 La narración de Pérez no hace más que evidenciar que la introducción del sistema escolar en ámbitos indígenas supone siempre un proceso de mestizaje cultural. Como señala Bernand (2001), la importancia y la función de la vestimenta como indicadora de estatus es universal y vestirse con la ropa de otro implica en cierta forma adquirir sus cualidades. En lo concerniente al lenguaje ocurre algo parecido, ya que cambiar de lengua supone la adquisición de conceptos y sensibilidades distintas. A estos elementos introducidos por el sistema escolar se añaden las nuevas técnicas de trabajo afines a la cultura urbano-occidental, todo lo cual, en conjunto, produce la modificación cultural del indio, pero evidentemente no su “desaparición”, como pretenden algunos.

las “Escuelas de Cristo”, y al Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, la avanzada cultural del imperialismo estadounidense en Sudamérica.

## Imperialismo y hogar indígena

Una vez que los indigenistas radicales, léase Pérez y sus acólitos, fueron alejados de las instancias del poder estatal en 1940, Donoso Torres, nuevo presidente del Consejo Nacional de Educación, pidió, a nombre del gobierno del general Enrique Peñaranda, la “colaboración” de la Fundación Interamericana de Educación, organismo creado por Estados Unidos en la última etapa de la Segunda Guerra Mundial para promover orden social, desarrollo capitalista y gobiernos solidarios. Tal institución, que se definía como una entidad de “asistencia técnica para la educación rural e industrial”, empezó a funcionar luego con el nombre de Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE) y tuvo un activo protagonismo en Bolivia desde 1944, cuando se encargó del sistema nuclear rural creado por Pérez.

Siguiendo el análisis de Brooke Larson (2004), todo indica que el SCIDE nació debido a que el gobierno norteamericano observaba con desconcierto el estado de agitación india que desestabilizaba la producción agrícola y agravaba la escasez de alimentos, hecho que también afectaba a los trabajadores mineros y motivaba su activismo político, lo que finalmente lastimaba el esfuerzo bélico norteamericano en la Segunda Guerra Mundial.

La educación indigenal se convirtió entonces en un instrumento de contrainsurgencia, con la dirección del gobierno de Estados Unidos, que pretendía evitar la expansión del comunismo en el incipiente contexto de la Guerra Fría. Para ello, el SCIDE convirtió a Warisata en la vitrina más publicitada de su accionar, con el lema “la escuela

al servicio de la comunidad y en el hogar campesino” (Arze, 1956, p. 235), que desplegab a la vez una auténtica cruzada cultural destinada a modificar el hogar y las costumbres de los indígenas, mediante la introducción de prácticas de higiene doméstica.

Una “Guía de maestros”, publicada por el SCIDE en 1948, definió así su objetivo central: “Inculcar al campesino buenos hábitos de vida, respecto a dietas, vestido, casa, salud personal y prácticas cívicas, sociales y religiosas” (*Guía de Maestros*, citada por Larson, 2004, p.102). Las recetas de la modificación de comportamientos también buscaban convertir a la ruda mujer aymara en un ama de casa ideal enraizada en su propio “hábitat natural”. Las recetas abarcaban una amplia gama de aspectos: administración del cuerpo, crianza de niños, técnicas de planchado de ropa, combinaciones estéticas de colores en la decoración del hogar, uso de cubiertos en la mesa y la “elección de patrones de costura que sean coquetos para una figura delgada” (*Guía de Maestros*, citada por Larson, 2004, p. 102). Fue esta la manera en que los programas del SCIDE impusieron regímenes altamente ritualizados para controlar la comida, el vestido, los dormitorios, la salud y los modos de sociabilidad, no solo en las aulas, sino también, y sobre todo, en el interior de la familia indígena. Tal mecanismo regularizador, especialmente interesado en las reglas de higiene, buscaba asegurar una cierta longevidad y salud en los indios, para una optimización del trabajo agrario. Pero a la vez, como señala Larson (2004), la inculcación de los deseos para obtener jabón, planchas, delantales y “figuras delgadas” se convertiría en la cuña inaugural de los mercados internos bolivianos para el consumo de artículos importados.

En fin, la labor del SCIDE era análoga a la ideología del mestizaje que se iba gestando lentamente en el país y que fue actualizada con la aparición del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), partido que, retomando a Tamayo, empezó a hablar en sus manifiestos del poder de la “raza indomestiza” y de orientar la enseñanza pública hacia el “fomento del arte vernacular” (Mamani, 1992).

Con todos estos antecedentes, las bases de la ideología del mestizaje estaban plenamente establecidas hacia fines de los años cuarenta, incluso desde ámbitos como la literatura<sup>39</sup>, hasta que un gran suceso acaecido en abril de 1952 terminará por dar a las contra elites nacionalistas la oportunidad definitiva que buscaban para realizar su proyecto de sociedad.

### El Código de la Educación boliviana de 1955

La revolución de 1952 llevó al MNR al poder y produjo un conjunto de cambios importantes en el marco de los cuales se llevó a cabo una nueva reforma educativa. En junio de 1953, el presidente Paz Estenssoro nombró una comisión integrada por delegados de la recién creada Central Obrera Boliviana, representantes estatales, maestros y universitarios que, después de intensas discusiones, elaboraron el Código de la Educación Boliviana, normativa promulgada mediante un decreto de ley, al iniciarse 1955. Este Código legaliza la nueva reforma educativa y consolida la ideología del mestizaje, según se verá a continuación.

En la parte de los “considerandos”, el Código señala que la educación en la colonia: “si bien registró aportes civilizadores positivos”, conservó los privilegios de los colonizadores a expensas de las “mayorías indomestizas”. Más adelante puede leerse que la “nueva ciencia pedagógica” aconseja:

...formar el hombre equilibrado, sano y fuerte en lo físico, vigoroso y capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública, socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido estético, y civilizado por

<sup>39</sup> A propósito, véase Sanjinés (2005).

sus hábitos, armonizando así la supremacía del espíritu con la defensa biológica del individuo y las necesidades de la colectividad.

(República de Bolivia. *Código de la Educación Boliviana*, 1983, p. 1)

En lo concerniente a las bases de la educación, se establece que esta es la “suprema función del Estado, porque es un instrumento de liberación nacional”, por tanto, adquiere un carácter universal, gratuito y obligatorio. El Código define asimismo las características fundamentales de la nueva educación:

-Es nacional porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país (...) buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.

-Es revolucionaria (...)

-Es anti-imperialista (...)

-Es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil.

(República de Bolivia. *Código de la Educación Boliviana*, 1983 [1955], p. 3)

En cuanto a los fines de la educación promulgados por el Código, es pertinente destacar los siguientes:

-Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, por la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física y la elevación de su nivel de vida.

- Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter, para formar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso (...)
- Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales, y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización (...)
- Dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor.
- Educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional, formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico
- Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana.  
(República de Bolivia. *Código de la Educación Boliviana*, 1983, pp. 4-5)

Por otra parte, el nuevo Estado organizó el sistema educativo en cuatro grandes áreas: la educación regular –dividida en un sistema escolar urbano y uno campesino–, la educación para adultos, la educación especial y la educación extra-escolar o de “extensión cultural”. Con respecto a la educación campesina, los objetivos establecidos por el Código incluyen el desarraigo de las “supersticiones” y también una preocupación por las zonas selváticas:

- Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
- Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario (...) capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.

-Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas de alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica.

-Es una función del Estado atraer a los campos de acción educativa y arraigar las tribus errantes de la selva por medio del núcleo selvícola.

(República de Bolivia. *Código de la Educación Boliviana*, 1983, pp. 32-34)

Para llevar la civilización a las diferentes zonas rurales del país se adoptó el sistema nuclear de Pérez –reducido a su aspecto administrativo y de supervisión técnica– y también se dio gran importancia a la alfabetización, tal como se observa en el siguiente párrafo, evidentemente influenciado por el informe que Reyerros, Posnansky, Donoso Torres y Bairón habían elaborado para juzgar a Warisara en 1940: “La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional” (República de Bolivia. *Código de la Educación Boliviana*, 1983, p. 31).

Vemos entonces que el Código de la Educación recoge todas las demandas y discusiones de las elites letradas de la primera mitad del siglo XX y las sintetiza en un programa indigenista y claramente inspirado en Tamayo y en la educación integral de Rouma y Pérez. Las ideas básicas, plasmadas en el Código, están dirigidas a establecer un tipo de educación para las ciudades y provincias, y otro para las áreas rurales habitadas por los candidatos a la bolivianidad. Se trataba, como siempre, de civilizar al indio, castellanizándole y otorgándole el estatus de ciudadano, pero manteniéndole en una posición subordinada y en su “hábitat rural natural”.

A fin de hacer viable este proyecto, era preciso desplegar varios dispositivos de propaganda ideológica, y el Código previó ejercer

la “educación extra-escolar” sobre “el pueblo en general”, con el propósito de “mejorar su nivel moral y cultural”, y “perfeccionar sus capacidades de trabajo” para promover “actitudes cívicas”, particularmente en cuarteles, escuelas, fábricas, barrios obreros, centros mineros, aldeas, sindicatos y núcleos campesinos. La educación extra-escolar implicaba la realización de audiciones musicales, radiodifusión, publicaciones, teatro, exposiciones artísticas e instalación de museos, entre otras muchas actividades que fomentarían el folklore. La difusión ideológica se realizó también a través de pinturas murales en edificios públicos, hospitales, universidades, ministerios y espacios sindicales donde se exaltaba obsesivamente al campesino y al minero, figuras convertidas en la fuerza moral y laboral de la nación y en estereotipos idealizados y domesticados al servicio del Estado. En este marco se crearon nuevas instituciones como la Secretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, el Instituto Boliviano de Cultura –encargado de la investigación arqueológica–, y el Instituto Boliviano Cinematográfico que, con apoyo oficial, desarrolló una vasta producción de documentales en apoyo al régimen (Rodríguez, 2007).

Como señala Báez-Jorge (2001), las diversas tendencias del indigenismo latinoamericano coincidieron en sus intentos por utilizar los valores culturales prehispánicos en beneficio de las formaciones nacionales, y Bolivia no fue una excepción en esta dinámica. Pero, para usar lo autóctono se requería primero encontrarlo y conocerlo, de modo que, al igual que en México, el Estado boliviano promocionó con gran interés la arqueología y la antropología, pues la civilización debía apoyarse en verdades otorgadas por la ciencia. De este modo entraron en juego elementos científicos, combinados con las propuestas de un programa político que, sin dejar de incorporar contenidos nacionalistas, se articulaba a las directrices económicas dictadas por Estados Unidos. La política del MNR promocionaba en lo cultural la consolidación del mestizaje, en lo político la integración nacional, y en lo económico el desarrollo desde el modelo capitalista con el “padrinazgo” del gobierno norteamericano, pese a que el Código de la Educación Boliviana postulaba el carácter “anti-imperialista” de la reforma.

La intromisión estadounidense se viabilizaba, entre otros mecanismos, mediante el SCIDE, institución que continuó operando intensamente, en coordinación con la nueva burocracia cultural, integrada también por el Instituto Indigenista Boliviano (IIB), ya creado en 1941. Todas estas entidades procedieron a realizar una recopilación y catalogación de las manifestaciones culturales indígenas que fomentaban el folklore<sup>40</sup> y la investigación antropológica y arqueológica, aunque el Código de la Educación Boliviana y sus ejecutores condenaban el uso tradicional de la coca y las “supersticiones” existentes en las áreas rurales.

La recopilación y difusión del arte indígena conllevó asimismo su estilización, lo que equivale a su traducción a parámetros occidentales. Lo indio fue poco a poco depurado, refinado y edulcorado para el gusto “universal”, y se convirtió en una fuente inagotable de elementos folklóricos, integrantes de la “cultura nacional”. En los hechos, lo que se hizo fue negar a los indios como sujetos de su propia cultura, la que pasó a ser administrada por el Estado. El conjunto de nuevas instituciones tomó elementos heterogéneos de lo indio y los fusionó en un solo ancestro común, con referente en Tiwanaku y los incas, para constituir la “cultura nacional”, concepto basado en una lógica de despojo que valorizó ciertos elementos autóctonos, mientras al mismo tiempo relegó al indígena real a un papel subalterno y decorativo (Arnéz, 2010).

Es con estos planteamientos que se logró crear un ideal de mestizo-blanco o mestizo-criollo que sirvió de prototipo nacional, opuesto al cholo e incluso al propio indio. En efecto, el Código de la Educación Boliviana y otros documentos “revolucionarios” refieren “mayorías obreras y campesinas” y pretenden borrar del léxico oficial y popular

---

40 Por ejemplo, durante 1956, Félix Eguino, director del IIB, recorrió el altiplano paceño para estudiar y recopilar la música autóctona andina junto con el director del SCIDE, a objeto de “fomentar el folklore nativo” (Eguino, 1956). Tal experiencia fue solo una entre muchas iniciativas de este tipo, realizadas como aplicación del Código de la Educación Boliviana de 1955.

la palabra “indio”, hábilmente reemplazada por “campesino”, vocablo más afín a la modernidad. Se trataba de una nueva categorización que utilizaba la imagen del indio para establecer otra jerarquía que enmascaraba el aspecto étnico con el plano laboral. En la nueva jerarquía, el campesino estaba en la base de la pirámide y el minero más arriba, con lo cual se creaba una división antes no vista dentro del mismo sector indígena, división que será clave para la política laboral posterior (Salmón, 2009).

En una de las pocas expresiones en las que se mantuvo el vocablo “indio” fue para recordar el “Día del Indio”, festejado cada 2 de agosto, con grandes celebraciones realizadas particularmente en Ucureña, región rural cochabambina, donde se había creado un importante núcleo escolar en 1937, que difundió a la vez el sindicalismo en el campo (Gordillo, 2006). Ucureña fue el escenario donde se firmó el decreto de reforma agraria, el 2 de agosto de 1953, y se constituyó por un tiempo en uno de los más importantes bastiones de apoyo rural al MNR. Vemos así otra de las apropiaciones de Warisata por parte del “nacionalismo revolucionario”: el día de la fundación de la escuela creada por Pérez no solo se convirtió en el “Día del Indio”, sino también en el símbolo del nuevo pacto entre los indígenas y el Estado a través de la reforma agraria. Pérez terminó, quizá a pesar suyo, siendo funcional al MNR.

Con diversas medidas articuladas en torno a un proyecto de país, el “nacionalismo revolucionario” impuso finalmente una identidad mestiza a indios, cholos y criollos, tratando de conformar cierta homogeneidad forzada, que diluyese los conflictos étnico-sociales. De aquí en adelante la categoría “mestizo” será el soporte de la nueva conciencia de la nación y pretenderá borrar artificialmente la discriminación y el racismo. Al respecto, Bernand (2001) sostiene que el racismo, aun cuando se arraiga en un pasado remoto, cobra su sentido genuino justamente cuando las barreras jurídicas y normativas entre los grupos desaparecen, en nombre de la igualdad teórica de todos los ciudadanos de una nación, y esto fue lo ocurrido con la revolución. Puede observarse entonces que el mestizaje,

convertido en un instrumento de construcción de lo que debía ser la bolivianidad, fue eficazmente usado por el ciclo populista-nacionalista de mediados del siglo XX: en aras de realizar su “comunidad imaginaria” mestiza el MNR, de acuerdo con el análisis de Rivera (1993), emprendió una gigantesca tarea disciplinaria en lo cultural, mediante instituciones que, como el sindicalismo y la escuela fiscal, gozaron de todo el respaldo estatal, estableciéndose así un antes y un después definitivo para la historia del país.

Por último, en lo concerniente a la aplicación del Código de la Educación Boliviana, puede decirse que produjo una evidente expansión de la educación, en especial en las zonas rurales, pero según afirma Contreras (1999), esta fue de baja calidad debido al uso del castellano y al énfasis en la memorización y la recitación, en desmedro de la observación y la experimentación, tal como establecían los principios de la “escuela activa”, que quedaron en el papel.

## Conclusiones

---

1. Desde las escuelas de caciques de la Colonia hasta los proyectos liberales y nacionalistas durante la República, hay una continuidad respecto de la urgencia de educar a los indios, a fin de pacificar rebeldías y obtener mano de obra eficiente y barata. En el caso de la República boliviana, ya se trate de Guillén Pinto, Rouma, Tamayo, Pérez, Reyerros o cualquier otro personaje importante en cuestiones educativas, es fácil encontrar un hilo común, expresado en la necesidad de civilizar al indio en su propio medio, evitar que se convierta en cholo, contener sus posibles rebeliones y transformarlo en un factor de producción para integrarlo a la nacionalidad. En todo el mundo los proyectos de políticas públicas, sean de izquierda o de derecha, han vinculado la educación con el progreso, y en Bolivia esta idea se manifestó con intensidad debido al “problema del indio” y a la emergencia de sectores cholos urbanos descontentos.

O sea, según las elites letradas, el indio y el cholo obstaculizaban el progreso y la integración nacional. Debido a ello se hacía urgente desarrollar nuevos planes educativos: para el cholo eran precisas medidas disciplinarias y para el indio una educación diferenciada que cambie sus costumbres y que consolide para siempre su destino de trabajador agrario, con lo cual se evitara al mismo tiempo que migre a las ciudades. ¿De qué modo se preserva y altera simultáneamente a los indígenas en su “hábitat natural”? Como recuerda Larson (2004), este clásico dilema del racismo cultural –la necesidad de instaurar la diferencia socio-racial y de disminuirla, a la vez, en función de una cultura nacional semi-homogénea y unificadora–, se reprodujo en las diferentes instancias de las discusiones educativas, quedando irresuelto aun en el Código de la Educación Boliviana de 1955.

2. La ideología del mestizaje es un sistema de ideas desarrollado en casi todos los países latinoamericanos, a partir de las reformas educativas generadas durante la primera mitad del siglo XX, que tuvieron como herramientas centrales a la educación integral y a la antropología. Se basa en la afirmación de que “todos somos mestizos”, en función de crear una homogeneidad falsa, que borra las diferencias al servicio de una nación. En Bolivia, dicha ideología constituyó el sustrato del “nacionalismo revolucionario”: el “mestizaje” boliviano, considerado una panacea, a veces se planteaba explícitamente como parte de los discursos inmediatamente post-52, pero por lo general se mantuvo como un referente semi-oculto, implícito y sutil. La ideología del mestizaje pareció incluir a todos los bolivianos como potenciales mestizos, mas en la realidad excluía a los indígenas, o los usaba de modo ornamental y folklórico. Puede decirse que la retórica de inclusión que promovió el mestizaje, en tanto ideología, operó con una práctica de exclusión, porque planteaba integrar a los indios en la vida nacional, manteniéndolos al mismo tiempo en una posición subalterna, es decir, se los integraba solo como masa electoral y como trabajadores manuales, y no en calidad de agentes históricos o protagonistas importantes.

3. El indigenismo es inseparable de la ideología del mestizaje. Ambos polos del mismo núcleo de ideas, dirigidas a mejorar las condiciones de vida del indio, se fueron entrelazando cada vez más gracias a los movimientos intelectuales desarrollados en México y en Bolivia. No obstante, al interior del indigenismo existían diferentes posiciones. Había acuerdo en integrar al indio en la nación, al modificar sus costumbres, pero la diferencia era que unos, como Tamayo, Reyerros, etcétera, querían hacerlo manteniendo al indio en una condición subalterna y explotada en el marco de un Estado capitalista, mientras que otros, como Pérez, deseaban liberar al indio de la servidumbre y proyectar un Estado socialista. El indigenismo fue entonces un ámbito diverso en el que las posiciones que se encontraban más a la izquierda terminaron desplazadas y anuladas.

4. En Bolivia, como en varios otros países, el rol del Estado fue muy importante en la expansión de la educación. Al igual que en Inglaterra, Francia o Estados Unidos, la educación de masas en Bolivia, al decir de Contreras (1999), no surgió por demanda popular ni por la acción de las fuerzas del mercado, sino por el accionar del Estado. Muchos podrán afirmar que este proceso fue más bien gestado y promovido desde lo indígena y lo popular, lo cual en cierta medida también es cierto, pero no queda duda de que el papel del Estado fue proactivo y definitorio por encima de cualquier otro sector de la sociedad civil.

5. Existe una corriente de opinión que afirma que en las escuelas indígenas no se reproducía lo ajeno a la vida social comunal, pues dichas escuelas respondían a las necesidades de los indígenas y no a las del proyecto civilizador de la oligarquía, el cual, por cierto, habría supuestamente fracasado (Claure, 1989). En una línea parecida, María Luisa Talavera (2010) ha señalado recientemente que la educación pública no fue solo civilizatoria, sino que ha contribuido también a la emancipación de los pueblos indígenas. Si bien estos análisis destacan que la educación pública fue un campo de lucha, omiten el hecho de que los indios quedaron subordinados al proyecto nacionalista criollo-mestizo –el caso de Nina Quispe es ejemplar al respecto, quien pedía incluso desterrar el uso del

poncho<sup>41</sup>: esto lo manifestó en una famosa entrevista que se le realizó en 1928. Además, nunca existió una verdadera autonomía de las escuelas indígenas, salvo quizá en las pocas experiencias semi-clandestinas que se conocen escasamente, como por ejemplo, las escuelas fundadas por la anarquista Federación Obrera Local en el altiplano paceño durante 1947 (Rodríguez, 2011).

Creo que Marta Irurozqui (citada por Sanjinés, 2005) tiene razón cuando señala que las luchas indias no respondieron a un proyecto alternativo al margen del proyecto nacional de las elites letradas. De forma irónica, las evidencias históricas demuestran que los indios querían intervenir y participar en el propio proyecto, dominante criollo y civilizador, que buscaba crear una identidad colectiva para todo el país. Por tanto, la utopía de una emancipación indígena, mediante la educación, nunca se llevó a cabo, por lo menos no en los términos en los que la planteaban los indigenistas de izquierda más optimistas. Al contrario, y de forma lamentable, lo que se impuso finalmente fue un proyecto civilizatorio opresor, basado en el mestizaje tamayano. Empero, esto no significa afirmar que el acceso de los indios a la educación no les benefició en nada: es incuestionable que los indígenas que aprendieron a leer y escribir adquirieron mayores ventajas en sus luchas por la tierra, la ciudadanía y el ascenso social. El problema radica en que esta capacidad no fue suficiente para elaborar un proyecto efectivo de emancipación, y prueba de ello es que incluso los indios más radicalizados, salvo algunas excepciones, terminaron subsumidos por el Estado “revolucionario” de 1952, cuyos ecos continúan resonando aún hoy.

---

<sup>41</sup> Elemento fundamental de la ropa indígena originaria en el altiplano.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, G. (1992). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Instituto Nacional Indigenista-Fondo de Cultura Económica.
- Alaperrine-Bouyer, M. (2007). *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Ifea.
- 160
- Arnéz, M. (2010). Despojo y racismo: apuntes sobre cultura, identidad y colonialismo. *El Colectivo*. (3), 39-43.
- Arze, E. (1956). Cuatro etapas en la Educación Rural en Bolivia. *Educación Boliviana (Órgano de difusión pedagógica del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación)*. (3), 24-38.
- Báez-Jorge, F. (2001). Antropología e indigenismo en Latinoamérica: señas de identidad, en M. León-Portilla, (coordinador). *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia* (pp. 424-444). México: Fondo de Cultura Económica.
- Baptista, M. (1976). *La educación como forma de suicidio nacional*. La Paz: Difusión.
- Barragán, R. (1992). Identidades indias y mestizas: una intervención al debate. *Autodeterminación*. (10), 40-59.
- Barre, M. (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- Bernand, C. (2001). Mestizos, mulatos y ladinos en Hispanoamérica: un enfoque antropológico de un proceso histórico. En M. León-Portilla, (coordinador). *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia* (pp. 105-133). México: Fondo de Cultura Económica.

- Claure, K. (1989). *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Hisbol.
- Conde, R. (1992). Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato. En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona, R. Conde, T. Siñani y Ayllu Chari. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* (pp. 109-122) La Paz: Aruwiyiri.
- Consejo Nacional de Educación. (1940). *El estado de la educación indígenal en el país*. La Paz: Renacimiento.
- Contreras, M. (1999). Educación, reformas y desafíos. En F. Campero (compilador). *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea* (pp. 483-507). La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Choque, R. (1992). La escuela indígenal: La Paz (1905-1938). En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona, R. Conde, T. Siñani y Ayllu Chari. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). La Paz: Aruwiyiri,
- Choque, R., Quisbert, C. (2006). *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Ibis.
- De la Cadena, M. (2006). ¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas. En de la M. Cadena (editora). *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 83-116). Popayán: Envión.
- Durkheim, E. (1977). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

- Eguino, F. (1956). Un proyecto para el fomento folklórico en el Altiplano. En *Educación Boliviana (Órgano de difusión pedagógica del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación)*. (3), 39-66.
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización occidental. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gordillo, J. (2006). Educación y cambio social en el Valle Alto de Cochabamba (1930-1960). En A. Ramírez (compiladora). *Escuelas y procesos de cambio* (pp.21-32). Cochabamba: Cesu.
- Larson, B. (2004). Capturando cuerpos, corazones y mentes del indio: la generación política de la reforma rural de la escuela en Bolivia, 1910-1952. *Decursos*, (12), 58-83.
- Mamani, H. (1992). La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943. En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona, R. Conde, T. Siñani y Ayllu Chari. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* (pp. 79-98) La Paz: Aruwiwiri.
- Martínez, F. (1999). ¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas, en *Bulletin del Institut Francais d Etudes Andines*, (3), 78-103.
- Martínez, F. (2004). El miedo cerval de la elite blanca: un motor de la política educativa liberal en Bolivia (1899-1920). *D'Orbigny*, (2), 42-67.
- Morner, M. (1969). *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, E. (1992). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Hisbol.  
República de Bolivia. (1983 [1955]). *Código de la Educación Boliviana*. Serrano: Cochabamba.

- Reyeros, R. (1946). *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos*. La Paz: Universo.
- Rivera, S. (1993). La raíz: colonizadores y colonizados. En: X. Albó y R. Barrios (compiladores). *Violencias encubiertas en Bolivia. Volumen I. Cultura y política* (pp. 25-139). La Paz: Cipa-Aruwiyiri.
- Robin, P. (1978). La educación integral. En A. Mayol (editor). *Boletín de la Escuela Moderna* (pp. 121-125). Barcelona: Tusquets.
- Rodríguez, L. (2007). La educación artística como componente cultural de la educación de masas, en la pintura muralista de la revolución nacional de 1952. En: *Historia*, (30), 88-107.
- Rodríguez, H. (2011). *La choledad antiestatal. El anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano (1912-1965)*. Buenos Aires: Anarres.
- Salazar, C. (1992). *Boceto para una biografía de Elizardo Pérez*. En: E. Arze Loureriro, C. Salazar Mostajo y R. Botelho. *Elizardo Pérez, precursor de la liberación del indio* (pp. 21-58). La Paz: Don Bosco.
- Salazar, C. (2004). La escuela ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable? *Decursos*, (12), 30-61.
- Salmón, J. (2009). "La lucha por la diferencia: mestizaje y etnicidad en Franz Tamayo". La Paz: Mimeo.
- Sanjinés, J. (2005). *El espejismo del mestizaje*. La Paz: Ifea-Pieb.
- Soria, V. (1992). Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona, R. Conde, T. Siñani... y Ayllu Chari. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, pp.41-78.

- Soruco, X. (2006). La ininteligibilidad de lo cholo en Bolivia. *Tinkazos*, (21), 43-67.
- Tamayo, F. (1994 [1910]). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: América.
- Talavera, M. (2010). La educación pública nacional. Una mirada al proceso de su construcción social en el siglo XX. En *Memoria del V Congreso Nacional de Sociología*. Cochabamba: Ciso-Ildis, pp. 65-73.
- Ticona, E. (1992). Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi. En R. Choque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticona, R. Conde, T. Siñani... y Ayllu Chari. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* (pp. 99-108) La Paz: Aruwiyiri.

# “Para evitar perjuicios”. Territorialidad del pueblo de indios de Tlacolulan, partido de Xalapa, Nueva España, 1730-1760

Paulo César López Romero<sup>42</sup>

## Resumen

Este trabajo busca comprobar el papel de los antiguos pueblos de indios como sujetos constructores de sus espacios; así como la flexibilidad de un territorio en la época virreinal. Para hacer esto se revisarán diversos hechos históricos relacionados con el pueblo de indios de Tlacolulan y sus acciones de valorización, apropiación y defensa de varios espacios, considerados necesarios para su sobrevivencia como comunidad.

**Palabras claves:** territorio, territorialidad, historia, geografía, pueblos de indios, conflictos

## Abstract

This paper seeks to corroborate the role of “pueblos de indios” as a subjects of their own spaces; also this investigation pursue to chek up on the flexibility of a territory in the new Spain’s colonial era. To achieve its purpose, this paper will research various historical facts related to the Tlacolulan’s “pueblo de indios” and its actions over the valuation, ownership and defense of several areas necessary considerates for their survival as a community.

**Keywords:** Territory, territoriality, History, Geography, “Pueblos de Indios”, conflicts.

---

42 Doctorando Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España.

Los seres humanos organizamos el espacio que habitamos de múltiples maneras. Desde los lugares locales, hogar, casa, escuela, barrio, hasta espacios más complejos como son las regiones, zonas económicas, ciudades y territorios político-nacionales. La organización del espacio es conformada por necesidades biológicas y relaciones, tanto de individuos como de sociedades. Al mismo tiempo, los sujetos (sean individuales o colectivos) configuran su espacio para abastecer carencias; en el camino encuentran a otros sujetos y lugares. A resumidas palabras, el espacio y su organización son ámbitos relacionados con los seres humanos, por ende, son históricos.

Actualmente, en varias investigaciones sociales se han descubierto los variados procesos mediante los cuales las sociedades configuran sus espacios<sup>43</sup>; estos conocimientos han traído nuevas conceptualizaciones. Uno de ellos es el de territorio, influenciado por el contexto/fenómeno de la globalización; se ha indagado mucho acerca de la diversidad de procesos de ensanchamiento local y perforación territorial. Los territorios han dejado de ser considerados como fijos, universales e inequívocos. Ahora se buscan nuevas realidades expansivas y que no se “encierran” a una frontera o límite impuesto por alguna autoridad (Amin, 2005).

¿Podemos considerar estas flexibilidades territoriales de forma histórica? Me parece que sí. Especialistas tanto en Historia como Geografía así lo afirman. Eric Hobsbawm afirma que la revisión de lo que se ha contado, o no, de una historia, está basada en las nuevas opciones de análisis que tenemos en el presente (Hobsbawm, 1998). Mientras que Milton Santos abunda que la relación ser humano-

---

<sup>43</sup> La escuela geográfica de Berkley ha propuesto varias investigaciones y metodologías encaminadas a considerar a los grupos humanos (indígenas, periféricos, suburbanos) como agentes y sujetos, con culturas más adaptadas y configuradas en buena parte por el espacio donde se desarrollan (Sauer, 1941).

espacio es una constante en la Historia: cada espacio configurado en el pasado tiene una injerencia en los ordenamientos presentes, y es desde nuestro presente donde debemos cuestionar el ordenamiento espacial pasado (Santos, 1986). Estas afirmaciones apuntan a un mejor conocimiento de la Historia, y la Geografía, de una localidad, pues anula mitos y otras invenciones creadas en recientes años<sup>44</sup>.

El cuestionamiento actual sobre las extensiones, dimensiones e implicaciones de los territorios, entendidos más como construcciones particulares, revela nuevas perspectivas. Como la capacidad que tienen (y tuvieron) las sociedades en arreglar, cierto margen de acción como sujetos que fueron, sus propios espacios. Esta práctica nunca fue realizada de manera aislada, sino que se tuvieron en cuenta todas las condiciones: tanto geográficas como humanas.

Ahora bien: ¿qué tipo de territorios existieron en la época virreinal novohispana? En México existe una historiografía reciente sobre las diversas organizaciones territoriales a lo largo de su historia. La época virreinal dispuso territorios basados en instituciones jurídico-administrativas, marcadamente jerarquizadas. De esta manera, el gobierno civil comprendía un virreinato que gobernaba a varios corregimientos y alcaldías mayores (organizaciones de gobierno regional), y estos a su vez administraban a los ayuntamientos (para las poblaciones con alta presencia española) y las repúblicas de indios (gobiernos de poblaciones meramente indígenas)<sup>45</sup>.

---

44 El historiador está influenciado por su presente, para hacerle preguntas a su pasado; de esta manera surgen historias novedosas, se vencen mitos de diversas índoles, sobre lo que ocurrió, y se hace una crítica desde la misma sociedad (Hobsbawm, 1998).

45 Al mismo tiempo se encontraban las organizaciones espaciales puestas por la iglesia: parroquias y obispados para el clero secular, y provincias y misiones del clero regular. Todas estas instituciones buscaron organizar, controlar y evangelizar en su particular forma, a los habitantes novohispanos (Gerhard, 1992).

¿Cómo los antiguos indígenas<sup>46</sup> llegaron a ser incluidos dentro de este esquema territorial? Después de los procesos de conquista y colonización, la Corona hispana paulatinamente fue adaptando varios de los antiguos señoríos indígenas, a su modelo de gobierno y economía<sup>47</sup>. Para finales del siglo XVI e inicios del XVII, en buena parte del virreinato de la Nueva España se realizaron congregaciones<sup>48</sup> (reducciones) de antiguos asentamientos prehispánicos, que se conformaron en “pueblos de indios”<sup>49</sup> con su propio gobierno, en primera instancia, y quedarían bajo la administración y justicia de un representante real (alcalde mayor o corregidor) (Gerard, 1992).

Este proceso significó una serie de negociaciones y arreglos entre el gobierno español y los indígenas congregados y sobrevivientes de las epidemias. Los pueblos indígenas novohispanos no volverían a ser los mismos, aunque conservarían ciertos aspectos como la cultura y tradiciones. A partir de dichos arreglos, sus habitantes incorporaron una nueva forma de gobierno local<sup>50</sup> y nuevas relaciones con otros

46 No podemos creer en una Historia de “indios buenos y españoles malos” o una historia sin movimiento durante todo el régimen de la Corona española. Durante un periodo de casi trescientos años, me parece que cada pueblo guarda un sin fin de Historias dignas de contarse, para poder explicar mejor los procesos de la antigua Nueva España, y explicar la realidad mexicana presente.

47 Esta ruptura sin duda se trata de un fenómeno de interesantes repercusiones espaciales/culturales: “Durante los siglos XVI y XVII, los indígenas fueron testigos de la ruptura de su universo prehispánico. El descenso de su población por el contacto con enfermedades desconocidas para ellos; la reubicación de sus centros de población a otros lugares; y su inserción como nuevos habitantes súbditos de la corona y miembros de la iglesia católica; fueron procesos de corte con las antiguas realidades” (Aguilar y Ortiz, 2011, p. 55).

48 El proceso de congregaciones tiene lugar cuando las administraciones civiles y eclesiásticas novohispanas demandaron una nueva organización espacial para las poblaciones indígenas con espacios urbanos y límites definidos. Con este objetivo, los espacios indígenas deberían seguir el modelo renacentista de pueblo español: estar reunidos en un solo caserío y en torno a una plaza donde se pondrían los edificios de gobierno civil y religioso. (Para profundizar más del tema, véase: Fernández y Urquijo, 2006; García, 1987; Sullivan, 1996).

49 “Pueblo de Indios” fue un término legal que se refería a un asentamiento humano con un gobierno de autoridades indígenas reconocido por el virrey. Por tener consejo gubernativo, constituido legalmente, el pueblo de indios era una entidad corporativa con personalidad jurídica que se encargaba de la administración política, financiera y judicial de las localidades indígenas que se habían congregado (Tanck, 2006).

50 Una interesante relación que surge es la organización de los pueblos en “Pueblos cabecera” y “Pueblos sujetos”, los primeros, casi siempre se manejaban como los herederos de los antiguos señoríos mesoamericanos que dominaban, o bien, formaron como parte de su comunidad a los que serían “pueblos sujetos”. Esta dinámica cambió cuando los mismos pueblos fueron creciendo en población y en centralización de ciertas actividades. A inicios del siglo XVIII se tiene otro panorama con varios pueblos que se separaron de sus cabeceras para tener identidad propia (García, 1987).

pueblos<sup>51</sup>. La adhesión al sistema español se hizo a cambio de: legitimización y acceso a la propiedad de la tierra; y el respeto a su jerarquía prehispánica. Este convenio terminó por definir espacios que garantizaran el funcionamiento del pueblo<sup>52</sup>.

Las autoridades de un pueblo de indios se encargarían de satisfacer el tributo (ya fuese con trabajo o con especie), de controlar a sus habitantes y formar con ellos localidades reunidas y no dispersas (García, 1987; Tank, 2006). Entonces, ¿cómo construían los indígenas sus espacios? ¿Los pueblos de indios construyeron espacios productivos? ¿Qué límites guardaban sus espacios? ¿Quién o qué determinaba sus alcances?.

Las localidades indígenas, conscientes de sus nuevas posibilidades, tanto en el sistema de gobierno como en su entorno geográfico, se unieron en sus comunidades, se organizaron y fueron verdaderos sujetos de disposiciones territoriales. Las necesidades propias de la época y el contacto con otros lugares propiciaron que los pueblos buscaran constantemente ampliar o tener control de otros espacios, que garantizaran la subsistencia de su devenir cotidiano y cumplir con sus funciones gubernativas.

Para poder ahondar en esta dinámica, a manera de hipótesis, me serviré del antiguo pueblo de indios de Tlacolulan, durante la época virreinal novohispana. Pretendo relacionar diversas situaciones geográficas, económicas y políticas, las cuales conllevan diversos procesos de reconocimiento, defensa y pugna territorial. Desde esta

---

51 El gobierno de un pueblo de indios era reconocido como “República de Indios”. Era un consejo gubernativo que pocas veces se le denominaba cabildo o ayuntamiento. La república funcionaba además como un tribunal agrario, vigilaba y distribuía las parcelas de las tierras comunales. Asimismo, representaba al pueblo en ceremonias importantes, tanto civiles como eclesiásticas, tales como la recepción del cura, alcalde mayor, justicia o el paso de un nuevo virrey. Los puestos principales de la república de indios eran los de gobernador, principal representante de la república; alcalde, jefe del gobierno de un pueblo sujeto; regidor, tequilato, alguacil, y mayordomo, funcionarios encargados de varias tareas como la recaudación casa por casa del tributo; escribano, puesto considerado por varios estudios como el más importante, ya que muchas veces era la única persona de un pueblo que hablaba y escribía en español (Tanck, 2006).

52 Más adelante se hará énfasis a la tierra de un pueblo de indios, importante base de su organización territorial.

óptica, el territorio rebasa las nociones de espacio cerrado y limitado por una autoridad mayor y se proyecta a otros lugares, a otros espacios. Situación que, se asume, experimentaron los habitantes del mencionado pueblo y rebasaron las situaciones espaciales que les tenían asignadas<sup>53</sup>.

Esta propuesta basa su desarrollo en el concepto teórico de territorialidad<sup>54</sup>. Este permite dar sentido a varias realidades espaciales y sociales, enfocadas a un determinado lugar ocupado. La territorialidad se concreta como: “la acción de significar un lugar y con ello, proteger, ratificar, defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, ritos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo” (Avendaño, 2010, p. 15).

¿Cómo una sociedad da significado a un lugar? Existen dos propuestas:

1. tener un orden del mundo a partir de un centro, un lugar desde el cual se determinan los espacios externos y se aprecia lo interno;
2. el acto de moverse y tener contacto con otras realidades deriva en una organización interna frente a lo experimentado<sup>55</sup>. Esta última es la que se atañe a la realidad identificada en

53 Para poder rescatar la dinámica territorial del pueblo de Tlacolulan se consultaron: el ramo de “Indios” y “Tierras” del Archivo General de la Nación de México (en adelante AGN), que contienen diversos recursos legales, argumentos, peticiones y solicitudes de pueblos de indios, dirigidas al virrey de Nueva España. Asimismo, el Archivo Notarial de Xalapa (en adelante ANX) es un fondo donde se asentaban diversos registros públicos realizados en la antigua jurisdicción real de la cabecera principal de la zona.

54 El concepto de “Territorialidad”, trabajado por la Geografía Humana, surgió a partir de las nuevas interpretaciones, devenidas en la observación y explicación del actual mundo globalizado (Hiernaux y Lindón, 2006).

55 “Lugar y espacio son dos experiencias comunes en este proceso de significación. El primero se puede entender como “seguridad” y el segundo como “libertad”. Esta relación no es invariable porque el espacio puede convertirse en lugar, cuando se le conoce y se le otorga valor. Todas estas prácticas básicas sirven para que sociedades e individuos obtengan una noción espacial donde se aprecian la seguridad, la estabilidad, los riesgos y las amenazas. A esto se le suman las relaciones con otras personas, lugares y espacios, y podemos cerrar un círculo territorial propio, desde abajo (Avendaño, 2010, p. 17).

Tlacolulan, ya que esta localidad experimentó diversos acontecimientos territoriales a partir de su experiencia comercial. A partir de esta base el espacio y sus cualidades se experimentan directamente e imprimen sentimientos de pertenencia a lugares determinados (Hiernaux y Lindón, 2006).

A partir del reconocimiento del pueblo, sus elementos y alcances (en conjunto con los mecanismos de gobierno, la costumbre y las necesidades materiales), sus habitantes se organizaron para proteger ese espacio valorizado y estimado. Lo hicieron a través de diversas instancias y ante otros pueblos. El pueblo indígena de Tlacolulan organizó un espacio de acción propio, el cual no concordó con las disposiciones reales para los territorios indígenas de Nueva España.

La presente investigación se dividirá en tres partes:

1. se reconstruirán aquellos elementos que nos indican la complejidad de un territorio indígena en la época virreinal, ámbitos que propiciaron la organización de espacios por parte de la población estudiada;
2. se describirán las características (geográficas, poblacionales y económicas) del pueblo de Tlacolulan a inicios del siglo XVIII, para poder acercarnos a los valores que el pueblo generó en su lugar y espacio particular;
3. se reunirán evidencias de las acciones (valorización de espacios, ocupación, defensa y ratificación) en torno al territorio de Tlacolulan.

Todo esto para corroborar que un pueblo no es una entidad quieta y sumisa que está esperando los “designios de arriba”, sino que experimenta una serie de realidades y movimientos que lo llevan a realizar construcciones espaciales específicas.

## El territorio indígena virreinal (1700-1760) y factores para comprender su complejidad

172

Para las autoridades virreinales, un pueblo de indios tenía sus propias autoridades que servirían a un gobierno económico (recaudación de tributos) y otro de justicia en primera instancia (castigos a faltas menores, vigilar la tranquilidad)<sup>56</sup>. Para poder desarrollar estas actividades, se otorgaron leyes que les conferían a las autoridades de un pueblo de indios, cierto poder sobre áreas específicas. La propiedad de la tierra cumpliría un papel importante en esta dinámica política. Los territorios indígenas ayudaron a conservar y promover antiguas convicciones políticas en torno a la Monarquía Hispánica, como ya hemos mencionado (tributo y lealtad a cambio de protección y reconocimiento jurídico) (Gibson, 1980).

La situación de las tierras indígenas en Nueva España sufrió progresivas modificaciones<sup>57</sup>. El origen de la dimensión de las tierras pertenecientes a un pueblo, denominado “fundo legal”, se ubica en una ordenanza del virrey Marqués de Falces del año de 1567. En dicha legislación se prescribió que hubiese 500 varas entre “toda la hacienda y las tierras indias y que los ranchos y ganaderos españoles estuviesen a una distancia de 1100 varas” (1.2 kilómetros aproximadamente). Años después, una cédula real, de junio de 1687, definía formalmente la mínima dotación, para cada pueblo, de indios en 600 varas (700 metros), medidas desde las últimas casas del pueblo en las cuatro direcciones. Esta última orden causó protestas entre los terratenientes españoles, quienes afirmaban

---

56 Muchos pueblos de indios novohispanos aceptaron las exigencias españolas de organización y administración políticas. Sin embargo, el mismo sistema español les brindó ciertas oportunidades en el manejo de sus poblaciones. Una vez reunido el pueblo, este podía contar con sus propias autoridades, las cuales buscaron influir en el uso y control de los recursos del pueblo/comunidad (Borah, 1996).

57 En el grueso de información de archivos coloniales, se habla muy poco de la conquista, un poco más de las cuestiones tributarias y de la mano de obra, pero la temática de tierras es un ámbito muy recurrente. En ella estaba la amenaza esencial de la existencia de la comunidad y por ende del territorio indígena (Borah, 1996; Gibson, 1980).

que los indios construían casas y chozas lo más lejano posible para extender el caserío del pueblo y establecer derechos sobre otras tierras. En 1695 se confirmaba el concepto de “fundo legal” (todo pueblo debería contar con tierras para su comunidad), pero se estipuló que las 600 varas de tierras se midieran desde la iglesia del centro del poblado y no de las últimas casas. La política real, que a cada pueblo de indios le procuraba asegurar una adecuada dotación de tierras, agua y monte, quedó confirmada en una cédula de 1713, que fijaba en una legua los límites apropiados para las tierras de comunidad (Borah, 1996).

A partir de la conformación de un pueblo de indios y del reparto del fundo legal surgían dos tipos de propiedad de tierra: la privada y la comunal. Las propiedades privadas de tierra se dividían en dos partes: los solares de cada habitante del pueblo<sup>58</sup> y los terrenos pertenecientes a gobernadores/caciques, adquiridos por sus negocios y cargos públicos<sup>59</sup>. Cabe mencionar que los intereses de los gobernadores/caciques, con sus tierras, se entrelazaban con respecto a las de la comunidad, es decir, una comunidad podía estar defendiendo las tierras del cacique y viceversa (Tank, 2006).

Las tierras de comunidad o “tierras trabajadas en común” estaban adjuntas a los caseríos del pueblo. Estos terrenos eran trabajados, explotados y mantenidos por “todo el pueblo” reunido. En dichas tierras, las jornadas de trabajo ocupaban, por lo regular, dos o tres horas al día. La legislación hispana mandaba que hubiese “montes, pastos y aguas” suficientes para el “beneficio” de la población, dentro de los límites de estas tierras (Tank, 2006 y Gibson,

---

58 “Cada terreno debía tener suficiente tamaño para poder construir en él la casa y una huerta. Según la disposición del trazado del pueblo, que dependía de lo llano de su terreno y de la cantidad de habitantes, los solares variaban sus medidas, pero regularmente estos terrenos solían medir 25 varas cuadradas (unos 19 metros cuadrados)” (Tank, 2006, pp. 47-49).

59 Las propiedades de los gobernadores/caciques fueron determinadas por las diversas mercedes virreinales, recibidas después de la misma conquista. Aquel cacique o indio “principal” que tuviera un título virreinal formal o el texto de una decisión de la Real Audiencia a su favor, estaba en la misma posición legal que cualquier propietario español (Tank, 2006).

1980). Esta disposición, aunada a la cantidad de 400 varas, fue un importante resguardo para que los pueblos pidieran otras tierras que garantizaran esa seguridad, más tomando en cuenta las particulares condiciones fisiográficas. Como resultado de esto, las reparticiones y dimensiones de tierras de comunidad no fueron siempre lineales<sup>60</sup>.

Las tierras (privadas y comunales) debían separarse de otras propiedades y otros fundos legales. Para esta división se utilizaron varias marcas como cercas de madera, bardas de piedra, mojoneras de mampostería, cruces y en algunas ocasiones rocas labradas<sup>61</sup>. Los límites puestos a estas posesiones funcionaron como separadores de los territorios de una comunidad con respecto a las vecinas (Gibson, 1980).

¿Solo las tierras de un pueblo conformaban su territorio? Pareciera que a la autoridad novohispana le era suficiente esta noción, pero cada pueblo devengó ciertas pautas con la actividad cotidiana. Las responsabilidades adquiridas como entidad político-económica, el contacto con otros miembros de la comunidad, las realidades económicas de la época y las necesidades materiales definieron una serie de valorizaciones al lugar (el pueblo en sí mismo) y a su espacio (tierras pertenecientes al pueblo).

Las repúblicas de indios fueron un cierto impulso para obras, trabajos y empresas dirigidas al mejoramiento material del pueblo y a la obtención de recursos (Gibson, 1980). Estos órganos recurrentemente buscaron el bien común de los habitantes (Menegus, 2006). Las frases “nuestro pueblo”, “nuestras tierras”,

---

60 “A pesar de las especificaciones de medidas hubo considerables diferencias reales del tamaño que distinguían una tierra con otra. Es decir estas tierras no eran necesariamente rectángulos con las dimensiones especificadas. Más bien eran de forma irregular y las áreas encerradas por sus límites eran sólo aproximaciones del tamaño establecido. Los exámenes oficiales de estas tierras no contaban con las áreas rocosas. En algunos lados si se pasaron cordeles para hacer estos cálculos, pero en otros sólo se hacía al tanteo como por ejemplo la medida del terreno se hacía en base a las semillas que ocupaba un surco de un determinado número de varas” (Gibson, 1980, p. 283).

61 Los ejes horizontales de una cruz, puesta como referencia a un límite de tierras pertenecientes a un pueblo, servían como guías de la línea divisoria, mientras que las piedras labradas señalaban a quién pertenecían las tierras. AGN, Real Audiencia, Indios, vol. 49, exp. 53, fs. 62v-63v.

“nuestro pueblo sujeto”, serán parte del lenguaje ordinario en los documentos firmados por las repúblicas de indios<sup>62</sup>. Este gobierno local no se sostenía por sí solo. Las rentas obtenidas por los bienes comunales y las contribuciones de los habitantes pagaban el sueldo a los gobernadores, regidores y tequilatos del lugar (Tank, 2006). Al mismo tiempo, estos funcionarios tenían que reunir los tributos reales. Dicha obligación se tenía que realizar cada año y fue un medio para garantizar los derechos de un pueblo: un pueblo que no tributaba era “abandonado” por el sistema de novohispano<sup>63</sup>.

Tampoco debemos obviar las relaciones con las localidades cercanas. Durante la recuperación de la población indígena de finales del siglo XVII e inicios del XVIII, los arreglos políticos y las relaciones entre pueblos se volvieron más complicados. Antiguos pueblos sujetos, que habían incrementado su vecindario, comenzaron a mostrar verdaderos signos de “rebeldía” ante sus antiguas cabeceras. Varias separaciones se dieron lugar en el virreinato novohispano (García, 1987).

Los pueblos de indios buscaron sacar provecho de las circunstancias del ámbito regional. A partir de la apropiación y control de las tierras cercanas a un punto estratégico, venía una serie de solicitudes de permiso para vender los productos de la localidad (mieles, verduras, maderas y alguno que otro producto manufacturado) a los usuarios de los caminos, o los asistentes a santuarios, mercados, etc. (López, 2008).

Era improbable que los pueblos se conformasen con las 600 varas, a partir de su iglesia, como el único espacio por ocupar, como su único

---

62 Una mirada a los protocolos del acervo “Indios” del Archivo General de la Nación puede mostrarnos estas frases en cada solicitud hecha a las autoridades.

63 La generación y recaudación de tributos estuvieron en una íntima relación en las finanzas de los pueblos, ya que una parte de sus capitales era asignada a los gobiernos de los pueblos, para los gastos “comunes” y el mantenimiento del clero local, mientras que el resto debía alcanzar para tributar. Cuando la recaudación resultaba insuficiente, se presentaban una serie de deudas para la comunidad, lo cual ocasionaba periodos de pobreza. Asimismo, el cumplimiento de los tributos reforzaba la autoridad de los gobiernos indígenas en sus pueblos, porque era un reflejo de la capacidad de organización de la comunidad. Véase a Gibson, 1980, *Los Aztecas bajo el dominio español, 1519-1810*.

territorio<sup>64</sup>. Mediante sus repúblicas buscaron las oportunidades para conseguir otras tierras para su mayor “beneficio”; o constantemente defendían sus tierras ante otras localidades (García, 1897).

El territorio de un pueblo de indios, a inicios del siglo XVIII, no solo se conformaba por la tierra, no obstante, esta era una de sus principales elementos. Ahora bien, se puede abstraer este territorio en tres partes esenciales:

1. el caserío del pueblo donde estaban los edificios de gobierno y religiosos (casas de comunidad<sup>65</sup> y templos<sup>66</sup>);
2. la infraestructura del pueblo, necesaria para el devenir cotidiano de sus habitantes (casas, caminos<sup>67</sup>, puentes, plazas de mercado<sup>68</sup>);

---

64 No hay que olvidar que muchos pueblos ya tenían tierras después de la Conquista, y que estas quedaron alejadas del pueblo después de las congregaciones. Era entonces necesario obtener, legitimar y validar todas sus propiedades, más aquellas que representaban potencialidad económica y beneficio comunal.

65 “En este edificio se reunían los oficiales de república, se guardaban los libros de cuentas de bienes, recaudaciones, tributos y gastos. Sus casas variaban de acuerdo con los habitantes y tareas de un pueblo. Algunas fueron grandes y espaciosas, sobre todo para recibir la reunión de la comunidad y para servir de almacenes del producto de las tierras comunales; otras fueron sencillos cuartos construidos junto a la iglesia; y en los casos menos favorecidos, la casa de comunidad resultaba ser la morada de algún vecino “notable”, que la ofrecía para la reunión del cabildo indígena. En otras fuentes también se nombraban “casas reales”, puesto que el reconocimiento a un pueblo se hacía por medio del rey, así la comunidad se sentía arraigada con la figura regia” (Tank, 2006, p. 40).

66 En las iglesias de un pueblo “se reunía la comunidad para buscar “su salvación” espiritual, para festejar a su santo patrono, para celebrar misas y recibir los servicios espirituales. Los habitantes y el gobierno de un pueblo siempre procuraron mantenerlas en buenas condiciones cuidar de su ornamentación y mantenimiento, con los diferentes recursos que disponían.” (Tank, 2006, p. 45).

67 Un buen camino -entiéndase como aquel que permitía un paso cómodo y sin dificultades- garantizaría el traslado de bienes y personas dentro y fuera de los pueblos (Cramausel, 2006). En un pueblo de la época existían caminos de herradura, veredas, y uno que otro puente para salvar los ríos cercanos. Los caminos de herradura estaban en función de los jinetes o arrieros. Mientras que las veredas o calzadas fueron vías de comunicación de pequeñas dimensiones para el estricto paso de personas a pie y animales de carga. En ciertas ocasiones, según la irregularidad y dificultades del terreno, contaban con empedrados y escalones de madera (López, 2008).

68 Este elemento era primordial en las actividades económicas. Era donde llegaban los arrieros, viajeros, comerciantes y demás personas a ofrecer sus productos y servicios. Por lo regular era un espacio llano, libre de árboles y contaba con una pileta de agua para el abasto del pueblo, sus dimensiones eran variadas, de acuerdo con la cantidad de población y a las condiciones del terreno (Tank, 2006).

3. las tierras del pueblo, tanto privadas como comunales, de donde se obtenían los recursos para el sostenimiento de la comunidad y de los anteriores dos ámbitos<sup>69</sup>.

Se debe tener en cuenta estos ámbitos, pues no se puede creer que un pueblo de indios se mantenía “encerrado” en sus 600 varas, repartidas desde su pasada congregación. Menos aun teniendo en cuenta que mantenía contacto con otras localidades, tenía sus necesidades materiales y monetarias, y contaba con un sistema de justicia que le permitía negociar tierras, propiedades y recursos. Ahora veremos el caso específico de Tlacolulan: ¿qué singularidades tuvo? ¿a qué situaciones se enfrentaba?

### El pueblo de indios de Tlacolulan, alcaldía mayor de Xalapa, durante la primera mitad del siglo XVIII

Dentro de los diversos pueblos comprendidos por la justicia de Xalapa, Tlacolulan fue uno de los de mayor importancia<sup>70</sup>. Después del proceso de congregaciones del siglo XVII, este pueblo había quedado con calles trazadas alrededor de una plaza, dos templos religiosos (uno para las funciones de la parroquia y una ermita) y una casa consistorial. En su establecimiento se fijó una república de indios, con todas las prerrogativas de las leyes de indias; mantenía unas ventas<sup>71</sup> localizadas en el camino real México-Veracruz, principal ruta de acceso/salida del virreinato; una plaza de mercado, donde cada domingo se llevaban a cabo los intercambios con los pueblos de la sierra del Cofre de Perote. Económicamente, este lugar

---

69 En dichas tierras: se cultivaban y obtenían los frutos necesarios para su alimentación o venta en mercados locales; se construían casas; se generaban recursos derivados de la renta a particulares; se extraían materias primas para construcción (piedras, cal, vigas de madera, tejas) y la fabricación de enseres comunes (losa, cerámica, utensilios de piedra y madera). Estas tareas garantizaban de cierta manera la sobrevivencia de todos los miembros de la comunidad indígena (Tank, 2006; Gibson, 1980; Menegus, 2006).

70 Los datos aquí expuestos fueron sintetizados a partir de las siguientes fuentes: Biblioteca Nacional de España, Mss. 4476; Gerhard, 1992; Gobierno del Estado de Veracruz, 1998; Villaseñor, 1746.

71 Las ventas del camino real eran pequeños locales donde se daban servicios de hospedaje a los viajeros, cambio de mulas y ruedas (Blázquez, 1992).

se dedicaba a la agricultura (de producción y de autoconsumo), al comercio de maderas y plantas, como rosas medicinales y “purga de Xalapa”<sup>72</sup>.

El pueblo de Tlacolulan mantenía un perfil “periférico” dentro de la alcaldía mayor de Xalapa. Su caserío se encontraba a cinco leguas de distancia, cerca de quince kilómetros, al noroeste del pueblo xalapeño, sede de las principales instituciones españolas<sup>73</sup>. La localidad se instaló en un pequeño valle en la unión de la Sierra del Cofre de Perote (actual Sierra Madre Oriental) y la de Chiconquiaco (la parte más oriental del Eje Neovolcánico Transversal mexicano). Para llegar a Tlacolulan se usaban una serie de veredas y pequeños caminos de herradura dispuestos desde épocas anteriores. El clima, propio de la zona montañosa, era frío y húmedo; las constantes nieblas dejaban mucha humedad, que fijaba un paisaje verde durante buena parte del año. Las copiosas lluvias hacían difícil el acceso a este pueblo, cuyos caminos se enlodaban, aunque esto se resolvía con calzadas (de piedra o madera) en los puntos más difíciles<sup>74</sup>.

La población de Tlacolulan se componía de 55 familias de indios, aproximadamente 250 personas. A esto debemos sumar los habitantes de sus localidades sujetas: 44 familias en Tatatila y 42 en Acajete, aproximadamente 190 y 180, respectivamente<sup>75</sup>.

72 Su nombre científico es *Ipomoea purga jalapa* y el extracto de su raíz se utilizó, en la época virreinal, como purgante. Fue preferido entre otros tratamientos porque no presentaba irritación durante su consumo. Su demanda en Europa se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando se implementaron nuevas sustancias más baratas en producción (Blázquez, 1992).

73 En el pueblo de Xalapa se encontraban: el alcalde y justicia mayor, representante real para la zona; una de las principales parroquias; los principales comercios y mercaderes con productos ultramarinos, la cárcel, un mercado regional importante y la sede de una población estimada en dos mil personas (Blázquez, 1992).

74 En 1758, las autoridades de Tlacolulan se quejaban de no poder hacer una diligencia por “los fuertes aguaceros y lodos que constantemente hay”. AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2942, exp. 1, fs. 1-30.

75 En la relación geográfica de Villaseñor y Sánchez se muestra la población en la unidad “familia”. Para colocar estos datos se acudió a una conversión de unidad familias. Esta ha sido estimada en 4.5 de miembros por cada familia, véase: Souto y Torres, 1996, *La Población de la antigua parroquia del pueblo de Xalapa (1777)*, pp. 87-110. Dicha unidad no ha sido desestimada por estudios recientes de la población xalapeña, véase: Méndez, 2004, *La población de la parroquia de Xalapa durante el siglo XVIII. Un estudio de demografía histórica*, p. 51.

En las relaciones revisadas no se habla más que de una familia de españoles que habitaba el pueblo. Aunque no hay que olvidar que en el camino real había una fuerte presencia de comerciantes de origen europeo, dueños de ventas y molinos<sup>76</sup>, algunos de ellos hasta emparentados con los indígenas del lugar<sup>77</sup>.

Tlacolulan tenía su propia república de indios, conformada por su gobernador, alcaldes para las poblaciones sujetas, escribano y otros funcionarios como tequilatos y regidores. Para la época que nos ocupa (1730-1760), algo sumamente particular surgió en las fuentes. Según la legislación virreinal, un pueblo de indios debía escoger cada año a una nueva república. Los funcionarios de esta solo podían estar un año en su cargo y se renovaban cada año, aunque esto no les impedía ocuparlo otra vez. La república de Tlacolulan tuvo un gobernador durante veintiocho años consecutivos (1724-1752): Miguel de San Gabriel, un indígena nacido en el pueblo sujeto, llamado Acajete, cercano al camino real<sup>78</sup>. Este gobierno de Tlacolulan tenía como pueblos sujetos a Tatatila (que se separaría de este en 1753): Acajete y Tlalnelhuayocan y a los habitantes de las ventas de la Hoya y Las Vigas<sup>79</sup>. La parroquia de Tlacolulan, establecida desde 1530, se encargaba de los servicios espirituales de diez pueblos cercanos<sup>80</sup>, pueblos que no eran sujetos al

---

76 Lázaro Farfán era alcalde mayor de Xalapa y dueño de la venta de las Vigas, AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fs. 344v-346v; Ventura de Acosta y Margarita de Castro, propietarias de terrenos cercanos a la Hoya. Véase: AGN, Real audiencia, Indios, vol. 54, exp. 44, fs. 35v-36. Todos estos lugares cercanos a Tlacolulan.

77 Como María de San Gabriel, proveniente de Acajete, que estaba casada con Pedro Nolasco de Alarcón. ANX, Registro de Instrumentos Públicos (en adelante RIP), 1752-1754, acta n° 32, Acajete, 27 de junio de 1752, fs. 49v-51v.

78 Miguel de San Gabriel nació a finales del siglo XVII, su hermano era escribano de Acajete, tuvo cuatro hijos y dos esposas. Cuando hizo su testamento declaró tener una casa y dos ranchos ganaderos. 280 ovejas, 120 cabras, 100 vacas, 5 mulas, 5 caballos, 7 puercos y dos escopetas. Es clara su actividad como ganadero, actividad que la realizaba cerca del camino real México-Veracruz. Sus propiedades estaban alejadas del pueblo de Tlacolulan y seguramente eso influyó para buscar tierras más allá del caserío del pueblo cabecera. ANX, RIP, 1752-1754, acta n° 32, Acajete, 27 de junio de 1752, fs. 49v-51v.

79 Población que quedaría conformada en pueblo a finales de 1745. AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fojas 344v-346v.

80 Los pueblos eran: Tonayan y sus sujetos Atexquilapan y Coapan; Coacoatzintla y su sujeto Chapultepec, Tatatila (pueblo sujeto de Tlacolulan), San Miguel del Soldado, Acajete, Tlalnelhuayocan y Chiltoyac (pueblos sujetos de Jilotepec).

gobierno indígena tlacolulense. Aunque, como se verá más adelante, esta relación “autónoma” no se respetaría.

Otro aspecto que caracterizaba a dicha población era su comercio, especialmente el de maderas. Desde el siglo XVI se tienen registros (en relaciones geográficas de la época) de la venta de productos de Tlacolulan, en el pueblo de Xalapa, con todas sus aristas. En 1746 se menciona que los indios de Tlacolulan eran maltratados en Xalapa, pues “cómo no quieren regresar a su pueblo cargando los muebles que hacen, aceptan el pago mínimo e injusto” (Villaseñor y Sánchez, 1746). En el camino real, varios comerciantes indígenas de Tlacolulan y habitantes de sus pueblos sujetos (Acajete, Tatatila) tenían pequeñas propiedades, ganado y vendían sus productos a los viajeros provenientes del centro del reino de Nueva España y la costa del seno mexicano (hoy Golfo de México). Muchos de estos se quedaron a vivir cerca del camino real<sup>81</sup>.

A la situación geográfica y económica de Tlacolulan debe agregarse una marcada coyuntura histórica: la realización de ferias de flota en el pueblo de Xalapa durante el periodo de 1718-1786<sup>82</sup>. Para el año de 1718 quedó establecida, por cédula real de Felipe V, la celebración de ferias de flota en el pueblo xalapeño. Dichos eventos se realizaban cada cuatro años, y por lo regular duraban de dos a tres meses, y solo por causas específicas podían alargarse otro mes. Durante su celebración, las calles y plazas de Xalapa se “abarrotaban” de todo tipo de personas, así como las ventas localizadas a lo largo del camino real, sitios que veían, en época de ferias, incrementar sus actividades (Blázquez, 1992).

81 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fojas 344v-346v.

82 Las flotas, procedentes de España, traían una gran variedad de mercaderías y enseres que no eran fabricados o producidos en Nueva España. Los comerciantes de estas flotas siempre buscaron sitios cómodos para realizar los intercambios, debido al miedo de adquirir enfermedades en la costa. La dinámica generada por las actividades portuarias y mercantiles en el puerto de Veracruz y el tráfico que fluía por las rutas hacia las tierras del interior del reino provocaron un acercamiento de los comerciantes veracruzanos con los arrieros, los dueños de almacenes, los mesones y las ventas de la zona de Xalapa (Blázquez, 1992).

Desde el pequeño valle del pueblo partían y venían muchas personas. En el pueblo de Tlacolulan se centralizaba una serie de actividades políticas, económicas y culturales. Todo dentro de un espacio enmarcado por los pueblos/habitantes sujetos a su gobierno; el camino real México-Veracruz, y los bosques de la sierra del Cofre de Perote.

Siguiendo la analogía definida en la introducción, los habitantes y autoridades del pueblo tuvieron seguramente una noción espacial propia donde se apreciaban seguridades, estabilidades, riesgos y amenazas. Entre las seguridades se pueden contar: a los pueblos sujetos que cooperarían con la cabecera; las ventas que tenían clientela segura en los viajeros y más en la época de ferias; las maderas que se podían sacar de la montaña y las condiciones climáticas para la cosecha del maíz. Mientras que las inseguridades estaban en las “rebeldías” de un pueblo sujeto, la pérdida de control sobre una venta del camino y las situaciones de clima adversos (lluvias torrenciales), etcétera.

### La territorialidad de Tlacolulan (1730-1760)

Hasta ahora hemos revisado los aspectos de un espacio territorial indígena durante la primera mitad del siglo XVIII (espacios flexibles, lugares disputados, constante búsqueda de ampliación/defensa) y la particular situación del pueblo de Tlacolulan (rodeado de montañas, con una relación comercial en el camino real, con el gobierno local recaído en una persona durante varios años). En este apartado se abordarán una serie de estudios de caso referentes a las acciones del pueblo de Tlacolulan, en torno a su territorio. Todo esto para corroborar que el territorio indígena no estaba “encerrado” en una sola dotación de tierras por parte del gobierno virreinal; y que los habitantes indígenas (junto con su gobierno local) fueron significativos diseñadores de espacios, a partir de las situaciones que se les presentaron.

## A) Separación del pueblo sujeto de Tatatila (1738)

A mediados de 1738, los representantes de Tatatila acudieron al pueblo de Xalapa para pedirle al alcalde mayor una constancia de la condición de su vecindario y los beneficios que les brindaría la autonomía laboral y económica<sup>83</sup>. El alcalde mayor aceptó la información entregada y realizó el documento requerido, pidiendo a las autoridades virreinales que se accediese a las peticiones, ya que los indios de Tatatila “se dedicarían exclusivamente a satisfacer los tributos del rey, sin tener que ocuparse con los trabajos que eventualmente su cabecera Tlacolulan pudiera obligarlos a cumplir”<sup>84</sup>.

Por su parte, república de indios de Tlacolulan había enviado una serie de informaciones a fin de impedir la separación. En dicho recurso, el pueblo cabecera reclamaba “derechos señoriales” y pertenencias familiares, alegaba que Tatatila fue fundado por descendientes del pueblo, por lo tanto, debían seguir estando sujeto a este. Un ámbito interesante es que Tlacolulan argumentó que “la república debía mantenerse unida para poder tributar sin falta”; y que Tatatila no tenía experiencia para reunir los tributos. El gobierno virreinal aceptó su petición y pidió un informe detallado de los convenientes e inconvenientes de dicha separación al alcalde mayor de Xalapa y al cura de Tlacolulan<sup>85</sup>.

La solicitud de separación implicó una serie de represalias por parte del gobernador de Tlacolulan. En octubre de 1738, los indios de Tatatila denunciaron ante el virrey “las muchas derramas y

83 El gobierno de indios del pueblo de Tatatila, localizado en la ladera de una imponente barranca al norte de Tlacolulan, al ver su vecindario aumentado, consideró necesario separarse de su cabecera. Años antes, este pueblo ya había experimentado ciertos desacuerdos políticos referentes al trabajo comunitario y sobre los tributos exigidos por Tlacolulan. AGN, Real audiencia, Indios, vol. 54, exp. 244, f. 225v, D. Juan Antonio de Vizarrón al alcalde mayor de Xalapa, México, 27 de junio de 1738.

84 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 54, exp. 244, f. 225v, D. Juan Antonio de Vizarrón al alcalde mayor de Xalapa, México, 27 de junio de 1738.

85 Ídem.

pensiones” (trabajos forzados en empresas del pueblo cabecera, multas monetarias, mayor contribución de tributos), obligaciones que el gobernador de Tlacolulan, Miguel de San Gabriel, les había aplicado por insistir en la separación. El virrey dio parte a los quejosos y encomendó al alcalde mayor de Xalapa que no permitiera ningún castigo ni “embargo” que dicho gobernador impusiera a los de Tatatila por haber acudido al superior gobierno por su separación; esta segregación finalmente se realizó en dicho año, el pueblo de Tatatila quedó separado de Tlacolulan, tuvo su propio gobernador y no un alcalde dependiente de los designios de su antigua cabecera<sup>86</sup>.

### B) Conflicto de tierras entre Tlacolulan y Jilotepec (1733-1760)

No solo el pueblo que hemos estudiado mantuvo objetivos de expansión territorial en la misma región/contexto. Jilotepec, un pueblo perteneciente a la alcaldía mayor de Xalapa, ubicado unos 16 kilómetros al oriente de Tlacolulan, también había buscado tener presencia en el camino real México-Veracruz por la alta circulación de personas y víveres. En 1733, este pueblo solicitó a la autoridad la fundación de un nuevo pueblo sujeto a su república. El establecimiento jilotepecense no era fortuito, pues se trataba de un movimiento estratégico para poder obtener el control sobre un viejo terreno en disputa, una estancia de ganado menor conocida como Acaxic, la cual era atravesada por el camino real México-Veracruz; al mismo tiempo ya varios habitantes se habían instalado a la par de dicha vía<sup>87</sup>.

86 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 54, exp. 261, fs. 234v-235, D. Juan Antonio de Vizarrón al alcalde mayor de Xalapa, México, 9 octubre de 1738.

87 Desde el siglo XVI, Jilotepec y Tlacolulan intentaron tener el control de dicho terreno, pero habían acordado dividirlo por la mitad y fundaron en aquella época dos pueblos: Acajete, sujeto a Tlacolulan y San Miguel del Soldado, sujeto a Jilotepec. Con el paso de los siglos XVI-XVII, Acajete se conservó como pueblo, mientras que se despobló San Miguel del Soldado. AGN, Real audiencia, Indios, vol. 59, exp. 144, fs. 138-145, el virrey Agustín de Ahumada y Villalón al alcalde mayor de Xalapa, México, 28 de junio de 1759.

La república de indios de Tlacolulan, al enterarse de los intentos expansionistas de Jilotepec, reconoció el daño a los derechos de su pueblo-sujeto Acajete, y por ende, de su propio territorio. Este temor se materializó con la licencia otorgada para la fundación de un nuevo pueblo sujeto a Jilotepec. Dicho establecimiento, conocido como San Miguel del Soldado, quedaba muy cerca del pueblo de Acajete, tan cerca que la dotación del “fundo legal” provocaría un “despojo” y dejaría a este último fuera del negocio del camino real. Las repúblicas de indios de Acajete y Tlacolulan contradijeron la licencia con el alcalde mayor de Xalapa, quien provisionalmente les dio la razón en 1737<sup>88</sup>. Jilotepec y San Miguel solicitaron a la Real Audiencia un amparo<sup>89</sup> en la dotación de sus tierras, recurso que fue aprobado por la Audiencia. A partir de 1757<sup>90</sup> no debería haber ninguna otra posesión de tierras a ninguna persona/pueblo, hasta que no se definiera la legal posesión de las 600 varas del nuevo poblado de San Miguel en los juzgados virreinales<sup>91</sup>.

En los alegatos de ambos pueblos surgen algunos elementos de valorización del espacio. Ambas repúblicas mencionan que una vez con la posesión de la tierra: podrán construir casas, reunir a las familias, vender sus enseres; en ambos informan que tienen siembras, ganado y comercian con los trajinantes del camino. No obstante estas coincidencias, existen otras razones como la de Acajete, que afirma que en la estancia tenían sus sembradíos, y no las iban a dejar a los contrarios<sup>92</sup>. Se vislumbra una valorización del espacio, con base a la producción y venta de productos en el camino real.

88 AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2744, exp. 2, fs. 81.

89 Recurso legal que no permite la alteración de derechos o de bienes de un inculpaado, en el tiempo que dura su proceso legal (Borah, 1996).

90 Han pasado casi veinte años de insistencia en los juzgados y de una epidemia de Matlazahuatl (viruela) que retrasó los trámites, pues según alegó la república de Jilotepec, quedaron muy pobres por ese evento y tuvieron que esperar para reunir dinero y volver a reclamar de nueva cuenta en México. AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2942, exp. 1, fs. 1-30.

91 AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2744, exp. 2, fs. 81.

92 AGN, Real Audiencia, Tierras, vol. 1645, exp. 2, fs. 209 y 39.

Volviendo a la pugna, el amparo promovido no fue recibido con bien por parte de Tlacolulan. Los jefes de su república contradijeron los límites del fundo legal otorgado, ahora en el juzgado de indios, donde se comprometieron a presentar títulos una vez que los desocuparan en la Real Audiencia. Al mismo tiempo, habitantes de Tlacolulan y Acajete tiraron todas las señales de la dotación, que incluían mojoneras y cruces. En respuesta a las agresiones, habitantes de Jilotepec/San Miguel tiraron algunos maizales del pueblo de Acajete. Tlacolulan interpuso una demanda en el gobierno virreinal por despojo y agravios<sup>93</sup>.

La resolución del virrey, basada en un asesor, dictaminó: que se reconocía el desacato del amparo por la parte de Tlacolulan y Acajete, pero se señalaba que los habitantes de Jilotepec/San Miguel del Soldado no siguieron el caso por los medios legales, ni siquiera el de la agresión a los maizales; y se indicaba también que Tlacolulan sí siguió todos los procedimientos legales, por lo que se le declaró con derecho a las tierras ocupadas por el fundo legal<sup>94</sup>. El alcalde mayor de Xalapa ejecutó la orden para definir límites y dar posesión al sujeto de Tlacolulan en 1758. La práctica se retrasó por las constantes lluvias, aguaceros en los paisajes serranos, pero una vez despejado se restituyeron seis parajes a Acajete, mientras que cinco linderos, a San Miguel del Soldado<sup>95</sup>.

Al año siguiente, 1759, Jilotepec y su sujeto volvieron a la Real Audiencia para cuestionar la resolución dada dos años antes. Argumentaron que el asesor que dictó las resoluciones previas al virrey no tuvo presente sus expedientes, sino que solo los documentos que en su ocasión habían presentado los habitantes de Tlacolulan y Acajete, lo cual consideraron sumamente injusto y

93 AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2942, exp. 1, fs. 1-30.

94 Tlacolulan y Acajete siguieron en juicio petitorio con todos sus documentos y títulos, los cuales mantenían en los juzgados de la ciudad de México, por todas las causas que seguían en ese momento (varias de las cuales se han leído). AGN, Real audiencia, Tierras, vol. 2942, exp. 1, fs. 1-30.

95 AGN, Real Audiencia, Tierras, vol. 1645, exp. 2.

parcial. Esta nueva apelación fue aceptada por la Real Audiencia y se revisaron todos los títulos e informaciones sobre las tierras en litigio<sup>96</sup>.

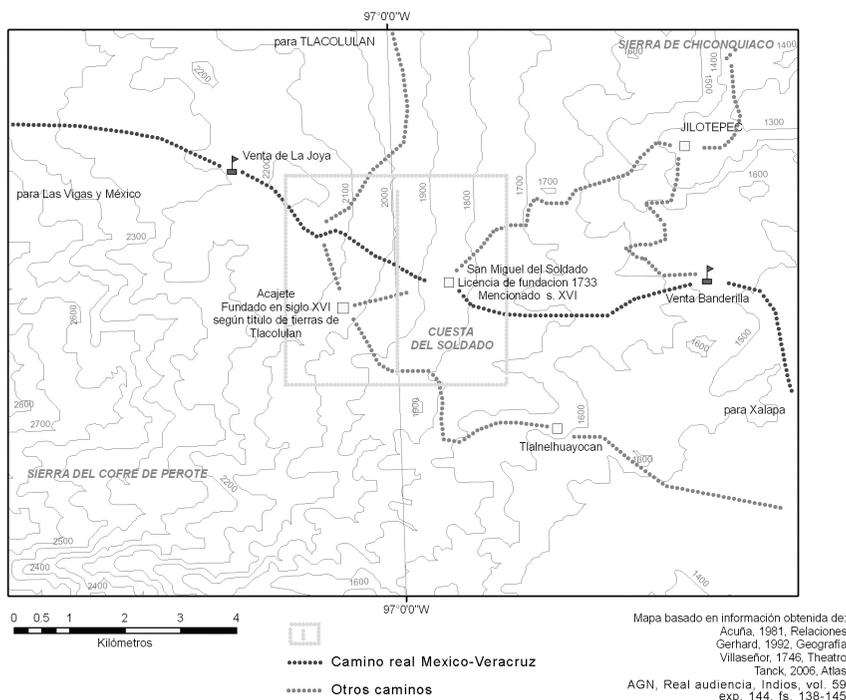
Al término de dichas revisiones, el máximo tribunal de justicia en Nueva España resolvió varios puntos que dejaron conformes a las partes. Solo tocaría al gobierno virreinal la resolución final del conflicto y no admitiría ningún recurso de ningún otro juzgado. El virrey dividió la estancia en pugna, por partes iguales, a los pueblos de Acajete y San Miguel del Soldado, la tierra comprendida en dirección oriente del camino real pertenecería a San Miguel del Soldado, mientras que la del poniente a Acajete. Esta división debería medirse y dentro de la mitad de San Miguel se le darían las tierras, que como pueblo le correspondían. Y finalmente, que se pusieran mojoneras de piedra para futuras referencias<sup>97</sup>. Con estas resoluciones se daba por terminado este conflicto por tierras, el cual tuvo su origen y vigencia en la necesidad de los pueblos cabeceras Tlacolulan y Jilotepec, por controlar un sitio estratégico del camino real. Cabe mencionar que durante este conflicto comienza a surgir un importante actor llamado Miguel de San Gabriel, originario de Acajete, quien se convertiría en gobernador de Tlacolulan durante 30 años consecutivos<sup>98</sup> (Véase mapa 1).

96 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 59, exp. 144, fs. 138-145.

97 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 59, exp. 144, fs. 138-145, el virrey Agustín de Ahumada y Villalón al alcalde mayor de Xalapa, México, 28 de junio de 1759.

98 ANX, RIP, 1752-1754, acta no. 32, Acajete 27 de junio de 1752, fs. 49v-51v.

## Mapa 1. Conflicto por la estancia de Acaxic



### C) Fundación del Pueblo de Las Vigas, cercano a la venta del camino real (1745-1750)

La pérdida de tributos, por la separación de un antiguo pueblo sujeto (Tatatila), significó una pérdida de ingresos para el gobierno y pueblo de Tlacolulan. Al mismo tiempo existía en juzgados un conflicto con los del pueblo de Jilotepec (revisado arriba) y una epidemia de Matlazahuatl (viruela) en 1738<sup>99</sup>. Había que buscar entonces nuevas oportunidades y asegurar el control del territorio que le quedaba con otros sujetos/lugares. En el año de

<sup>99</sup> AGN, Real Audiencia, Tierras, vol. 1645, exp. 2.

1745, la república de indios de Tlacolulan presentó una solicitud para restablecer un pueblo muy cercano al camino real y que había sido abandonado muchos años atrás<sup>100</sup>. Con el permiso de la autoridad, el antiguo lugar de San Miguel de las Vigas<sup>101</sup> sería reedificado y repoblado con familias del pueblo de Tlacolulan, que se encontraban viviendo cerca a la Venta de las Vigas y el camino real, donde ofrecían productos y servicios<sup>102</sup>. Los solicitantes aludieron que buscaban obtener la licencia (y por ende, la dotación de tierras) para “evitar los indispensables disturbios vejaciones y demás perjuicios” a su comunidad, así como se mejoraría la economía y el pago de tributos<sup>103</sup>.

Las autoridades virreinales aceptaron la petición: se daría permiso a Tlacolulan para refundar San Miguel de las Vigas, el cual sería su pueblo sujeto, y además se le repartirían las 600 varas comprendidas como fundo legal. Aunque esto solo sería posible si no se trastocaban los intereses de particulares<sup>104</sup>. Para evitarlo se ordenó entonces medir provisionalmente las tierras para constatar que no hubiera algún tercero que reclamara<sup>105</sup>. La diligencia duró tres días, dos de ellos en las mediciones y el tercero para tomar nota a los testigos y posibles afectados; también se les recordó a los de Tlacolulan que en caso de ser aprobada su licencia, las señales las convirtieran en mojoneras. Las autoridades participantes (alcalde

100 En ese entonces conformada por D. Miguel de San Gabriel, gobernador; D. Pascual Martín y D. Juan de la Cruz, alcaldes de los pueblos de Acajete y Tatatila; Miguel de la Cruz, y Felipe Juan, regidores; y Esteban de Mendoza escribano de su cabildo. AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fojas 344v-346v.

101 Sitio que, según los solicitantes, fue abandonado en la época de las congregaciones y que no había sido renovado porque Tlacolulan había procurado más la creación de los pueblos de Acajete (siglo XVI) y Tatatila (siglo XVIII).

102 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 338, fojas 325v-326, el virrey Pedro de Cebrian y Agustín al alcalde mayor de Xalapa, México, 25 de septiembre de 1745.

103 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fojas 344v-346v.

104 Es más que una resolución del gobierno virreinal, parece una precaución del pueblo de Tlacolulan, pues estaba teniendo la misma situación contra Jilotepec (ya citado).

105 Las mediciones se hicieron a partir de unas piedras encontradas, las cuales señalaban el antiguo pueblo extinguido, y con un cordel de 20 varas de largo (16 metros). En los lugares donde se llegaba a las 600 varas (498 metros) se iban colocando señales (montones de piedras, estacas de maderas).

mayor de Xalapa, Gobernador de Tlacolulan, Alcalde de Acajete, tenientes de justicia y escribanos) pernoctaron en la venta de Las Vigas, mientras duraron las prácticas<sup>106</sup>.

Toda la documentación generada fue remitida al virrey, quien al confirmar que no había problema con otros propietarios, y sí muchas ventajas para los solicitantes, otorgó la licencia en favor de los de Tlacolulan. Se mandó poner en posesión de las tierras: medidas a todas las familias que participarían en la reedificación del pueblo de San Miguel de Las Vigas, pidiendo que estos respetaran perpetuamente el compromiso que habían adquirido con el dueño de la Venta del camino real, de no invadir sus tierras ni negocio de hospedaje<sup>107</sup>.

Aunque la fundación de este nuevo pueblo no representó problemas para los dueños de la Venta cercana, sí lo fue para los gobiernos de otros pueblos. Al año siguiente de la fundación, en 1746, el gobierno virreinal recibió una queja de los gobernadores y alcaldes de los pueblos Tonayán, Jilotepec, Chapultepec, Coapan, Tlalnelhuayocan, Chiltoyac y Coacoatzintla, mencionados como pertenecientes a la cabecera de Tlacolulan<sup>108</sup>. En dicho reclamo se acusaba al gobernador de Tlacolulan de haber mandado golpear, arrestar, multar y pedir trabajos forzados a los gobernadores y alcaldes de los pueblos mencionados. Según los testimonios, el gobernador de Tlacolulan convocaba a reuniones y los funcionarios indígenas nunca llegaron uniformemente ni de manera puntual al llamado<sup>109</sup>. Pero, una vez

---

106 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 354, fojas 344v-346v.

107 AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 403, fojas 404-404v, el virrey Juan Francisco de Güemes Horcasitas al alcalde mayor de Xalapa Lázaro Farfán, México, 3 de agosto de 1746.

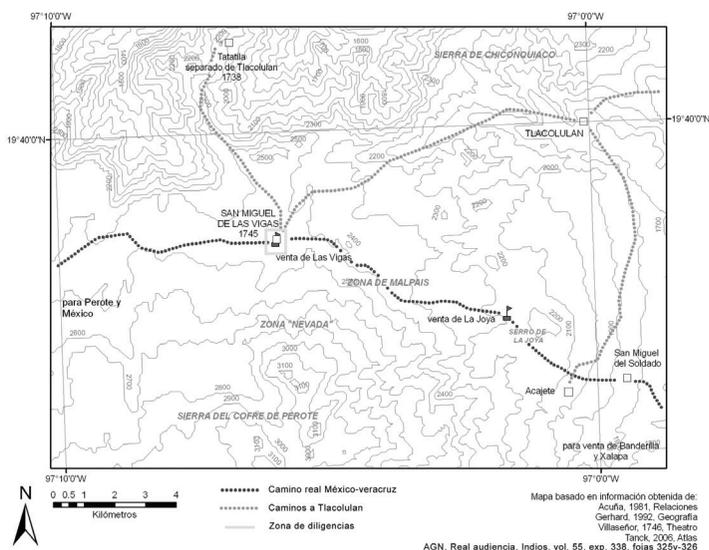
108 Si bien aquí se habla de una sola cabecera para varias repúblicas, no se refiere a lo político, sino más bien señala a la cabecera eclesiástica. No hay que olvidar lo arriba mencionado: en Tlacolulan había una parroquia, cuya jurisdicción abarcaba la mayor parte de los pueblos de la Sierra de Chiconquiaco.

109 En esta afirmación se denota la “autonomía” que ya habían ganado las repúblicas de indios de pueblos “sujetos” durante los inicios del siglo XVIII, ya que ellos mismos admiten en su demanda que tardaron días (o que a veces no asistieron) en acudir al “llamamiento” de su cabecera. Lo más probable es que hayan terminado por asistir con las presiones del cura local, que era el mismo para todas las poblaciones aludidas.

que se reunieron todos, Miguel de San Gabriel les impuso castigos monetarios y físicos, a tal grado de exigirles la construcción de siete casas en el nuevo pueblo de San Miguel de Las Vigas<sup>110</sup>.

El gobierno virreinal mandó al alcalde mayor de Xalapa a que hiciera una averiguación de los excesos demandados y notificara al gobernador de Tlacolulan, que no podía obligar a los indios de los pueblos afectados a hacer trabajos involuntarios<sup>111</sup>. Este ejemplo es muy ilustrativo de lo que se ha estado estipulando en el texto. El gobernador de Tlacolulan decide buscar el control de otros lugares, mediante la fundación del pueblo y la convocatoria a otros gobiernos. Lo hizo consciente de las relaciones “externas” del pueblo: con el camino real y con la parroquia.

Mapa 2. Fundación de San Miguel de Las Vigas 1745



<sup>110</sup> En la misma demanda se pidió la intervención del virrey para que Miguel de San Gabriel dejase de ser gobernador, y que en adelante ninguna autoridad de Tlacolulan los obligase a realizar servicios personales e involuntarios. AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 403, fojas 404-404v, el virrey Juan Francisco de Güemes Horcasitas al alcalde mayor de Xalapa Lázaro Farfán, México, 3 de agosto de 1746.

<sup>111</sup> AGN, Real audiencia, Indios, vol. 55, exp. 403, fojas 404-404v, el virrey Juan Francisco de Güemes Horcasitas al alcalde mayor de Xalapa Lázaro Farfán, México, 3 de agosto de 1746.

Durante buena parte de la época virreinal, la política de un pueblo, en el básico concepto de “buscar el bien común”, estuvo fuertemente basada en los aspectos cotidianos y las necesidades de sus habitantes. De esta forma las políticas de un pueblo fueron dirigidas a cubrir la construcción de casas, iglesias, sitios públicos, infraestructuras para las actividades económicas, entre otros. La territorialidad estaba fuertemente ligada al lugar y al espacio. El medio geográfico (incluyendo la base ecológica y los elementos humanos) impuso una serie de condiciones que alentaron a los pueblos a salir de los espacios, que desde la burocracia virreinal se les había asignado.

El antiguo pueblo de indios de Tlacolulan no era ajeno a esta tendencia. Según las leyes, su territorio formal (casas, infraestructura y tierras) no debería ir más allá de las 600 varas (1400 metros) por cada viento, según la asignación de fundo legal virreinal; ni aun con un terreno quebrado. En esta investigación se revisó que, gracias a las actividades económicas y religiosas (parroquia), el pueblo quedó en contacto con otras realidades espaciales. Después de valorizar su propia situación y la de otros lugares, Tlacolulan (mediante su gobierno propio) buscó ejercer control espacial en otros lugares alejados. Sitios considerados de importancia para la sobrevivencia del pueblo cabecera, así el pueblo tlacolulense controló y dispuso un amplio espacio delimitado por sus pueblos sujetos, el camino real y la sierra del Cofre de Perote. Asimismo, no todo se trata de expansión, sino que existen elementos de reacomodamiento territorial, los cuales también se irán revisando.

En este trabajo se ha evidenciado cómo Tlacolulan organizó sus espacios de una manera interesante. Sus habitantes, al sembrar y vender maderas en el camino real, comenzaron a generar intereses en lugares específicos. Su gobierno, su república, solicitó varias veces a la autoridad el resguardo de estos espacios valorizados. El pueblo pidió permiso para que varias de sus familias fundaran el pueblo de San Miguel del Soldado, que se impidiera una fundación por parte

de un pueblo en un paraje con características comerciales similares; y que no se permitiera la división de un pueblo sujeto. ¿Por qué lo hizo así? Una: por el sistema virreinal que se lo permitía (solicitar fundación de pueblo, presentar varias razones en los tribunales); otra: a mí parecer más cercano a su realidad, porque se trataba de crear y configurar un espacio para garantizar el cumplimiento de tributos, el sostenimiento de sus autoridades y el bienestar de la comunidad. Al final estos parámetros son el verdadero significado de la territorialidad del pueblo estudiado.

Este trabajo también ha evidenciado que la posesión de la tierra no solo es para fines agrícolas, sino además para garantizar control en ciertos puntos y contar con un patrimonio con el fin de evitar futuras “vejaciones”. Las dotaciones de tierra para el nuevo pueblo, y el amparo solicitado para defender las tierras de su antiguo sujeto y la fundación, garantizarían el sostenimiento de la comunidad y de sus gobernantes. Cuando hubo que defender los intereses, se hizo mediante todos los medios, acudiendo a las diversas autoridades e incluso dañando a los rivales.

De esta manera podemos afirmar que los pueblos de indios en la época virreinal fueron ciertos sujetos en la disposición de sus espacios y territorios. Sus necesidades y entorno geográfico propiciaron la búsqueda a controlar otros espacios, para así obtener recursos que los beneficiarían y garantizaran su subsistencia. No obstante, aún queda mucho por escribir. Hay que seguir ahondando en otras aristas de análisis como la recaudación de tributos, diezmos y demás contribuciones económicas, para acercarnos a la eficacia o no de estas apropiaciones. Igualmente sería interesante saber qué ocurrió con las ocupaciones/separaciones: ¿fueron definitivas o siguieron otro camino? Con estos elementos hago una invitación a seguir revisando la diversa relación entre los indígenas y sus espacios, relación que deriva en un gran número de temas y conocimientos dignos de contarse y divulgarse para poder comprender un poco más nuestro presente.

## Referencias bibliográficas

- Fuentes primarias

Archivo General de la Nación (México)

Fondo documental: Real Audiencia

Indios; volumen 54, expedientes 244 y 261

volumen 55, expedientes 338, 354, 403 y 422

volumen 59, expedientes 144 y 160

Tierras; volumen 1645

Biblioteca de archivos notariales; Unidad de Servicios bibliotecarios y de información, Universidad Veracruzana.

Archivo Notarial de Xalapa, Registro de instrumentos públicos

Protocolos de 1730-1755

Biblioteca Nacional de España

Mss. 4476. Relación de la visita eclesiástica que hizo de una parte de su obispado el Illmo. y Exmo. Sr. D. Juan de Palafox y Mendoza, obispo de la Puebla de los Ángeles, del consejo de Su Majestad en el Reino de las Indias y visitador general de esta Nueva España, año de 1643, fs. s/n.

- Fuentes secundarias

Aguiar, M. y Ortiz, J., coords., (2011). *Historia general de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación de Veracruz, Universidad Veracruzana.

Amin, A. (2005). Regiones sin fronteras: hacia una nueva política del lugar. *Ekonomiaz*, (58), 76-95.

- Avenidaño, I. (25, mayo, 2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *InterCAmbio*, año 7, (8), 13-45.
- Blázquez, C. (1992). *Xalapa imágenes de su Historia*, Xalapa, Archivo General del Estado de Veracruz.
- Borah, W. (1996). *El Juzgado General de Indios en la Nueva España*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cramaussel, C. (2006). *Rutas de Nueva España*, México: El Colegio de Michoacán.
- Fernández, F. y Urquijo, P. (agosto, 2006). Los espacios del pueblo de indios tras el proceso de congregación, 1550-1625. *Investigaciones geográficas*, (60), 145-158.
- García, B. (1987). *Los pueblos de la sierra: El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Gerhard, P. (1992). *Geografía histórica de Nueva España, 1521-1824*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gibson, C. (1980). *Los Aztecas bajo el dominio español, 1519-1810*. México: Ediciones siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Veracruz, (1998). *Enciclopedia municipal veracruzana: Tlacolulan*. Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, México.
- Hiernaux-Nicolás, D. y Lindón, A. (2006). *Tratado de Geografía Humana*, México: Editorial Rubí, Anthropos Editorial, Universidad Autónoma de México Iztapalapa -División Ciencias Sociales y Humanidades.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre La Historia*. Barcelona: Editorial Crítica (Grijalbo Mandadori).

- López, P. (2008). *Vías de comunicación e integración regional del partido de Xalapa, 1760-1810*. (Tesis de grado). Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Menegus, Ma. (2006). *Los Indios en la historia de México, siglos XVI al XIX: Balance y perspectivas*, serie: Herramientas para la Historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, S. (2004). *La población de la parroquia de Xalapa durante el siglo XVIII. Un estudio de demografía histórica*. Xalapa Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Santos, M. (Setiembre, 1986). *Espacio y Método. Cuadernos críticos de Geografía Humana, año XII, (65)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sauer, C. (marzo, 1941). *Foreward to historical geography*. Annals of the Association of American Geographers. XXXI, (1), 1-24.
- Souto, M. y Torres, P. (1996). La Población de la antigua parroquia del pueblo de Xalapa (1777). En Blázquez, Contreras y Pérez, (coords.), *Población y estructura urbana en México, siglos XVIII y XIX*, (pp. 87-110) Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sullivan, J. (1996). *La congregación como tecnología disciplinaria del siglo XVI*. Revista de Estudios de Historia Novohispana. 16, 33-54.
- Tank, D. (2006). *Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España. 1800*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México: El Colegio de México, Fomento Cultural Banamex, El Colegio Mexiquense.
- Villaseñor y Sánchez, J. (1746). *Theatro americano. Descripción general de los Reynos y Provincias de la Nueva España, y sus jurisdicciones*, (reproducción facsimilar, 1986), México, Familia Cortina del Valle.



# Apuntes etnohistóricos sobre los guaymíes del occidente de Panamá

M.Sc. Ana Sofía Solano Acuña<sup>112</sup>

197

## Resumen

Este trabajo explora el occidente de Panamá hasta principios del siglo XIX. Se hace una lectura especialmente detallada de la población indígena guaymí, su importancia geográfico-territorial, su exposición y procesos de cambio cultural, en el proceso de independencia panameña y convulsión política de Colombia.

**Palabras claves:** tierra de indios, independencia, Estado nacional, organización política, guaimíes.

## Abstract

This paper explores western Panama until the early nineteenth century. A particularly detailed reading guaymí indigenous population, geographical-territorial importance, exhibition and cultural change processes in the process of Panamanian independence and political upheaval in Colombia is done.

**Keywords:** Indian Land, independence, national state, political organization, guaymies.

---

<sup>112</sup> Investigadora Asociada del Colegio de América, Universidad Pablo de Olavide, España. Investigadora y académica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El presente trabajo es un esfuerzo por documentar y analizar el pasado del pueblo indígena guaymí desde una perspectiva etnohistórica<sup>113</sup>, es decir, investigar su devenir a partir de fuentes documentales y etnográficas. Ambos tipos de registros serán expuestos a un proceso hermenéutico, que permitirá acercarse al entendimiento de los hechos culturales, políticos, sociales y económicos, más que a un proceso de descripción de acontecimientos. Al respecto, la antropóloga e historiadora Reina Torres (1999) plantea la dificultad de encontrar sujetos generadores de fuentes históricas, con una clara conciencia etnográfica, situación que obliga a los investigadores a entresacar, de la documentación, el relato de los que no tuvieron voz.

María Mena (2000) propone que la extinción de la población indígena adquirió en Tierra Firme, al igual que las Antillas, caracteres alarmantes. Dicha situación provocó la sustitución de la mano de obra indígena, por la africana, desde fechas muy tempranas, situación que empieza a dibujar un mapa geográfico, económico y social con una marcada base étnica. La misma autora propone que en Acla, Nombre de Dios y Panamá: los esclavos negros eran empleados en las principales actividades productivas, mientras que los indios fueron relegados a las pesquerías de las Islas de las Perlas, al cultivo de las tierras y al servicio doméstico; en algunas ocasiones fueron empleados en la construcción de las embarcaciones que se fabricaban en los astilleros del golfo panameño (Mena, 2000). A esto se puede agregar que:

Los explotaban haciéndoles trabajar duras jornadas, sin ninguna compensación. Muchos trabajaban en las minas exponiendo sus vidas a cada hora; en las pesquerías de perlas, donde caían sacrificados, víctimas de todas clases de accidentes...en el

<sup>113</sup> El criterio para analizar, como particularidad, a una comunidad, sociedad, pueblo, etc., es que constituya una unidad cultural diferenciada.

trabajado de los campos, en donde trabajaban ellos, sus mujeres y sus hijos menores, sin descontar los ancianos, perseguidos de toda clase de ofensas, recibiendo crueles castigos por el simple afán de demostrar su superioridad sobre ellos.

(Conte, 2005, p.55)

El precedente más inmediato del proceso abolicionista de la encomienda en Tierra Firme fue la Real Cédula de 22 de febrero de 1549, promulgada con carácter general para los territorios americanos, en la cual se disponía la supresión de los servicios personales de los indios. Este decreto fue complementado con otra Real Cédula dirigida a Sancho de Clavijo, con fecha en Valladolid, 4 de septiembre de 1549, que expresaba el descontento de la Corona por la persistencia de la esclavitud en Tierra Firme, al no haberse acatado el mandato de las Leyes Nuevas y ordenaba, asimismo, la inmediata libertad de los indios que eran aún considerados como esclavos (Mena, 2000).

Young (1993) resalta que una de las menciones más antiguas acerca de los guaymíes se encuentra en un relato que Fernando Colón da a su padre en 1502. Como punto de partida, se reconoce tanto desde las fuentes documentales, arqueológicas, genéticas y etnográficas, la existencia para este momento (1502) de una unidad cultural de influencia guaimí, que comprendería lo que actualmente se conoce como Chiriquí, Bocas del Toro, Veraguas, Herrera, los Santos, Coclé y parte de Colón.

Don Juan Requejo y Salcedo (1640) dejó una interesante descripción de la forma de vida y presencia de los indígenas que poblaban la región occidental del Istmo, conocida como el valle del guaymí, que presenta las mismas pautas de poblamiento que fácilmente se encuentran en la actualidad entre este grupo étnico de filiación chibchoide. El mismo autor propone que la organización territorial estaba basada en la “parentela” y que cada grupo familiar se distanciaba “media legua, o un cuarto”, con una alta movilidad espacial que les permitía resistirse a la reducción.

Con respecto a los procesos de cambio cultural, Conte (2005) propone que para el siglo XVIII, Dionisio Alcedo y Herrera definió en sus informes, sobre comercio ilícito en Coclé y que se dirigían al Gobernador de Panamá, que los indios guaymíes eran los que vivían en Veraguas y se diferenciaban con respecto a los que vivían en Coclé. Probablemente esta diferenciación tuvo como base el nivel de aculturación poseído, siendo los coclesanos los que presentaban una importante señal de este proceso, como la pérdida de la lengua ancestral o la transición hacia esa pérdida. Los indios de Coclé, llamados de penonomé, estuvieron en sectores más “abiertos” para la interacción con los “colonos hispanos”, a quienes les hacían labores de servidumbre, guías de camino y como parte de las milicias indígenas.

### El occidente de Panamá, temprana ocupación y desarrollo cultural

Dentro de los factores que fueron modelando al istmo panameño, como un espacio pluricultural y multilingüe, se pueden mencionar los factores geográficos, que a través del modelaje de microambientes influyeron sobre la producción cultural, y el hecho de haber cumplido (y cumplir en el presente) la función de puente entre el norte y sur de América (Cook y Sánchez, 2004). Con respecto a este último punto se rescata que aún cuando ha sido una región de gran influencia del sur y del norte, hay una alta cuota de producción autóctona.

Cook y Sánchez (2004), en su trabajo *Panamá Prehispánico*, destacan además el sentido social que posee la exploración del pasado panameño, como una forma de reconocer la diversidad cultural, que es el cimiento de su actual población. Los mismos autores al respecto dicen:

El mero hecho de representar más del 95% de la presencia humana en Panamá bastaría para destacar la trascendencia de la época precolombina para la historiografía nacional máxime si la lengua materna del 9% de los actuales habitantes del país es una variante moderna de uno de siete idiomas americanos aún vigentes, cuya integridad y antigüedad lingüísticas se equiparan con —y hasta sobrepasan— las del castellano oficial y, por otro lado, si el 36% de los genes del fondo común de la población nacional son amerindios (en Coclé y Chiriquí, más de un 50%).

(Cook y Sánchez, 2004, p. 5)

Panamá se encuentra organizada en tres regiones: occidental (Gran Chiriquí), central (Gran Coclé) y oriental (Gran Darién); dicha división deja ver que los límites geográficos de las áreas propuestas sobrepasaron los provinciales de la actualidad y, en el caso de la primera y última área cultural, hasta las fronteras nacionales (Cook, 1976).

Los primeros restos culturales del occidente de Panamá se catalogan temporalmente en 5000 años a. P (antes del presente), fecha en la que se han localizado sitios en las montañas de Chiriquí, que documentan la presencia de cazadores y recolectores (Cook, 1982). De acuerdo con una investigación paleoecológica, realizada por Hermann Behling en las lagunas de Volcán Barú, grupos de agricultores comenzaron a despejar los bosques en las faldas occidentales para el 2860 a. P, y no hacia finales de este milenio, como se creyó anteriormente. Por su parte, Linares y Ranere (1980) exponen que hace 1500 años las culturas arqueológicas que existen en el occidente de Panamá (costa occidental de Bocas del Toro, montañas y costa occidental de Chiriquí) estaban estrechamente vinculadas, lo cual sugieren que los habitantes de estas zonas tenían un origen común. Piperno y Jones (2003) plantean que en las llanuras y estribaciones de la vertiente del Pacífico de Coclé y Veraguas se ha podido demostrar la existencia del cultivo de plantas en parcelas rotativas abiertas, mediante el fuego en bosques. Sin embargo, para el oriente sí se ha podido dar una fecha

aproximada (8000 y 7000 a.P) en los sedimentos de la laguna seca de Monte Oscuro (Capira).

Para el 6300 a.P., las diferencias entre los utensilios de piedra de la cordillera central de Chiriquí y los de zonas aledañas a la Bahía de Parita no parecen ser únicamente funcionales, sino también, conceptuales, esto es: el producto de dos tradiciones culturales (Ranere y Cook, 1996). Por otro lado, Cooke y Sánchez Herrera (2004) proponen que el desarrollo y presencia de la alfarería se remonta a 4500 años a.P. en la región central (Coclé, Veraguas y Azuero) y tan solo 3000 años a.P. en la región occidental (Chiriquí y Bocas del Toro). El periodo de 2500 y 1250 a.P., además de arrojar tecnologías propias en Chiriquí occidental, el área de Coclé, Veraguas y Azuero, se puede observar la idea de áreas culturales o unidades culturales más claramente definidas para el interior de Panamá. La divergencia en algunas características, entre estas zonas, obedece en gran medida a las diferencias obligadas por el contexto que se fueron suscitando en el patrón de adaptación a los regímenes climáticos y ambientes (Cook, 1982). Esta característica es fundamental si se valora que a pesar de divergencias por los microambientes, existe una base cultural que se comparte y es ahí donde inician los procesos de etnicidad (basadas frecuentemente en sistemas de parentesco y necesidades económicas y políticas) en términos más regionales.

Si bien es cierto no se puede realizar una asociación directa entre quienes construyeron y habitaron los sitios arqueológicos y los actuales guaymíes, desde inicios del siglo XVI ya se hablaba de los guaymíes como señores de ciertas regiones, como las montañas de Veragua, donde los españoles casualmente fracasaron en su empresa de dominación. Linares y Ranere (1971), sin asegurar que haya una relación directa, propone que se revisen los restos arqueológicos en contraposición con datos etnográficos, ejercicio que permitiría efectivamente poder encontrar algunos elementos de vínculo que se pueden observar en la actualidad y que se leen además en fuentes documentales.

Los sedimentos de la Laguna Zoncho (Costa Rica), localizada al suroeste del volcán Barú (Panamá), registran la llegada de agricultores cerca del 3240 a.P, lo cual compagina con la hipótesis de que las llanuras y estribaciones de Costa Rica fueron la cuna de la agricultura basada en el maíz, en esta zona del istmo (Clement y Horn, 2001). Esto indica que es posible que el desarrollo y expansión de los grupos agrícolas de Chiriquí y Bocas del Toro se haya dado en el sureste de Costa Rica y partes fronterizas con Panamá.<sup>114</sup>

### Noticias de los yndios<sup>115</sup> de guerra (XVI-XVIII)

Para el siglo XVI, con el nombre de Veragua, se comprendía Chiriquí, el Valle del Guaymí (que se extendía hasta la actual provincia de Veraguas), el Valle del Duy (desde Bocas del Toro hasta Golfo de los Mosquitos), la actual provincia de Coclé, Los Santos y la Península de Azuero. Esta región, si bien tuvo algunas intervenciones por parte de los españoles, inicia su proceso de apertura territorial y repliegue de la población autóctona, de forma más sistemática hasta el siglo XVII con Juan López de Sequeira.

En 1603, López de Sequeira hace referencia sobre sus avances, los cuales tenían como principal objetivo la evangelización de los sectores indígenas. Cabe destacar que para el caso particular de Coclé, el mismo López de Sequeira dice años más tarde que es “una tierra inhóspita, de difícil ocupación humana” (Conte, 2005, pp. 73-74). Las acciones colonizadoras vinieron sistemáticamente de Costa

<sup>114</sup> Esto aclara e historiza la presencia de elementos culturales materiales e inmateriales similares en ambos países, y podría reiterar que la presencia de ancestros guaimíes o ngöbe-buglé también han tenido constancia en Costa Rica hace mucho tiempo atrás.

Estas posibilidades tienen implicaciones más allá de los estudios arqueológicos, pues en los años 90 fue parte del alegato de los ngöbe-buglé frente al Estado de Costa Rica para exigir la nacionalidad costarricense.

<sup>115</sup> Nombre con que se les conoce a los coclesanos (principalmente) en una Real Cédula de 1600, que ordena la pacificación de estos indios que viven en las montañas de Coclé.

Rica (propiamente de Cartago) y de Veraguas, sobre los Valles del Duy y Guaymí. En esta región, el contacto con los europeos provocó cambios tan rápidos y abruptos que en Coclé, Azuero y Chiriquí: cacicazgos completos fueron desarticulados y en menos de dos generaciones su población ya había sido en gran medida aculturada o desaparecida (Cook y Sánchez, 2004).

Fueron comunes los traslados masivos de pueblos hacia las montañas o las zonas de resistencia, con lo cual quedaron espacios culturales vacíos al paso de los europeos.<sup>116</sup>

Es un hecho indiscutible que la invasión y colonización españolas ocasionaron el desplome demográfico de la población autóctona y la re-orientación de sus relaciones socioeconómicas y actividades intelectuales...Tampoco queda duda de que, tan pronto como se inició la conquista, tuvieron lugar desplazamientos voluntarios y forzados a lo largo de la Baja América Central y la zona atrateña, de modo que no todas las etnias supervivientes de esta región habitan exactamente donde habrían residido los grupos prehispánicos, que eran sus antecesores más verosímiles (Cook, 2004, p.5).

Torres de Araúz (1999) expone que una de las más antiguas menciones de los guaymíes fue realizada por Francisco Vásquez a comienzos de la segunda mitad del XVI, quien menciona el sueño de la conquista del Valle del guaymí (generalmente ubicado en la vertiente del Caribe), ubicado en la provincia de Veraguas. A través de esta carta del Ayuntamiento de Nombre de Dios a su Majestad, Vásquez deja ver que parte de la ambición por ejecutar dicha conquista fue en gran medida la cantidad de población que poseía y la potencialidad de que los españoles le veían a estas poblaciones.

---

116 En el siglo XVIII, los traslados se van a dar como forma de los padres franciscanos de resguardarlos de los ataques de ingleses y misquitos, con el fin de capturarlos para la esclavitud. Tal fue el caso de San Francisco de Térraba en la vertiente del pacífico de Costa Rica, fundada en 1689, con población teribe del occidente de Panamá.

Para 1743 se llama la atención del despoblamiento sufrido por la región de Talamanca (Costa Rica) por causas tales como las epidemias y las invasiones de ingleses y misquitos.

Las descripciones conocidas sobre esta zona han dado énfasis en las cualidades de su autoridad, a través de la figura del Quibian (cacique). Entre muchos de los cacicazgos, había vínculos comerciales, de vasallaje o de alianza, pero no había una sola autoridad en toda el área, sino toda una pluralidad de sociedades que poseían diversos grados de complejidad y cohesión. Para la zona de estudio, en la documentación española aparece mencionado un gran número de grupos indígenas, entre los que se nombran: aoyaques, buricas, cabécares, catapas, chomes, corobicíes, cotos, guaymíes, huetares, pococis, quepos, suerres, tariacas, térrabas, tices, turucaca, urinamas, viceitas, votos, etcétera.

Para 1502 y 1503, los censos de encomienda, aplicados en Panamá, reportan aproximadamente 13000 indígenas apresados entre la jurisdicción de Natá en el occidente y la región de los indios cueva en el oriente. Es importante tener claro que esta cifra está por debajo de los números de habitantes que esta zona podría haber mantenido. En Panamá, la encomienda estaba en manos de 102 encomenderos. Es probable que los 10000 esclavos indígenas enviados por Espinosa al Perú, a partir de 1532, incluyeran a personas capturadas en zonas localizadas hacia el oeste de Natá que no fueron censadas (Castillero, 1995).

Uno de los factores sociales que más influencia ejerce sobre la complejidad social y el desarrollo cultural de una agrupación humana es el tamaño y la densidad de su población y la relación que guarda esta con los modos de consecución o producción de alimentos y con las tecnologías desarrolladas para tales fines. En este sentido cabe resaltar que los indígenas de guerra<sup>117</sup> presentes en Panamá en 1550, participaban en relaciones comerciales con los españoles, las cuales probablemente hayan sufrido transformaciones en sus cultivos y patrones de asentamiento, sistema de parentesco, etc., de modo que fueron diferentes a sus ancestros pre contacto (Cook, 2004). Con respecto al occidente

---

117 Refiriéndose a los que no estaban cristianizados y que se mantenían en resistencia.

panameño, varias fueron las razones (además de la evangelización) por las que se invirtió en la exploración y pacificación de los indios de esta zona. El primero de estos factores es la facilidad para atracar las embarcaciones y desarrollar el comercio más allá de la región y en segundo lugar la abundancia en minerales (especialmente oro) y en alimentos.

En julio de 1564, el gobernador de Veraguas Alonso Vázquez recorrió las costas de la provincia, y dice:

...halló alguna cantidad de oro sobre tierra, patenas y aguilillas hasta en cantidad de mil pesos oro en ranchos y bohíos de indios que... habían huido y alzado. Llegamos hasta un río grande que se dice el Guaymí (Chiricamola o Cricamola) de donde tuve noticia esta el Valle del Duy a dos jornadas, con tanto número de gente y riqueza que hasta poder dar cuenta por nuestra y vista de ojos, no me atrevo a significarlo a vuestra majestad, más que me fue certificado de lengua a india que se tomaron que era muy grande suma.

(Fernández, 1886, pp. 406-407)

El objetivo principal de muchas de las entradas de las huestes de Pedrarias Dávila fue la consecución de alimentos para enviar a Panamá porque sabían de antemano que encontrarían los campos cultivados y las despensas rebosantes de maíz, pescado salado y venados “en cecina” (Fernández, 1886).

La diversidad lingüística fue una característica de los grupos agrícolas de las selvas tropicales, pues con frecuencia se agrupaban y se dividían. Algunas referencias históricas (como Fray Adrián de Santo Tomás, Fray de la Rocha y Juan Franca) aluden a las divisiones y fusiones de los guaymíes (Cook, 1982). Cuando los frailes visitaron a los guaimíes, pudieron distinguir dos tipos de autoridad: los jefes tribales, que era un cargo político; los cabras, que obedecían a una jefatura militar (Torres de Araúz, 1999).

Los cronistas detallaron que tanto en Gran Coclé como en Gran Chiriquí, los cacicazgos eran profundamente variados en términos lingüísticos, aún cuando se compartían otros elementos culturales materiales e inmateriales (De Andagoya, 1541-1546). Como parte de esa pluralidad cultural y lingüística de la zona se ha documentado la presencia de un colectivo de origen nahualt en el Valle de Coaza, región que se localizaría en los alrededores de Sixaola hasta el Valle del guaymí. Juan Vásquez de Coronado, en 1564, deja evidencia que se entrevistó con Itsolín, cacique chichimeca, en esta misma región (Torres de Araúz, 1999).

Pedro Godínez Osorio, a través de su travesía por la mar del norte para llegar al Valle del guaimí, dejó las primeras descripciones etnográficas que van más allá y refieren de alguna manera a la vida cotidiana de los guaymíes de la época; refiere la talla de los hombres que es apta para el trabajo, así como de la presencia de adivinadores y del culto al sol. También habla de ciertos productos, que denotan la alimentación para un contingente de población no menor. Entre los productos que se detallaron están el pejibaye y yuca, que son aún la base de la alimentación del occidente panameño y del oriente de Costa Rica (Torres de Araúz, 1999).

Para 1501, el istmo de Panamá podría haber tenido entre 130.000–225.000 habitantes indígenas. Este mismo autor plantea que en 1550, el territorio de Panamá contenía una división étnica-territorial formada por tres grandes territorios: “indios de guerra”, cimarrones africanos, y españoles y su servidumbre y esclavos (Castillero, 1995).

Para el siglo XVI se cree que hubo un predominio de un tipo de asentamiento disperso, concretado en la existencia de caseríos formados por dos o tres palenques comunales muy grandes, cuyos habitantes cultivaban los campos aledaños. Algunas fuentes indican que en cada vivienda habitaba junta “toda una familia, parentela y linaje”, elemento cultural que es extrapolable cientos de años después.

Para esta región, el factor de dispersión de los caseríos hizo más difícil el sometimiento de varios cacicazgos<sup>118</sup>, por lo que los europeos optaron por el saqueo y secuestro de personas con la finalidad de trasladarlas a otras zonas para trabajo forzado. Este elemento es fundamental, pues no solo la dispersión, sino también las variadas condiciones del territorio y la falta de conocimiento de la zona, por parte del opresor, sirvieron como resguardo a quienes huían de la encomienda (Marín, 2004).

Pascual de Andagoya se refiere a lo pobladas que se encontraban las cuencas que quedaban cerca de estuarios y desembocaduras donde la fertilidad de los suelos anegables, aunada a la cacería, pesca y recolección de invertebrados marinos: propiciaron la bonanza que tanto impresionó a los soldados de Pedrarias Dávila en su momento en Comogre, Pocorosa, Natá y Parita. Por su parte, Andagoya y Oviedo destacaron la productividad de la agricultura y la abundancia de la caza en Burica (De Andagoya, 1541-1546).

Para el siglo XVII ya se encontraba consolidado el modelo de constitución de pueblos de indios y pueblos de españoles, con una serie de reglas sociales que trataban de impedir la convivencia entre estos dos sectores de población. Este nuevo modelo de vivienda y organización ayudó en mucho a la evangelización y los procesos de

---

118 Los pueblos se hallaban organizados en cacicazgos mayores, menores y clanes (para el presente es esta última categoría de organización la que todavía es operativa).

Algunos grupos que estaban subordinados a otro y pagaban tributo a su cacique o quibian; sin embargo, es muy problemática la fijación clara de la linealidad jerárquica, debido a que los documentos son demasiado vagos e imprecisos sobre el particular, y a veces se emplean indistintamente términos como cacique mayor y cacique principal.

En otros casos es difícil determinar si las relaciones entre diversos grupos eran de subordinación o de simple alianza.

En la mayoría de las comunidades, el cacique desempeñaba papeles de vital importancia. Encauzaba las actividades productivas, redistribuía los excedentes, solucionaba conflictos internos e impartía justicia, dirigía las relaciones con otros grupos y tenía funciones sacerdotales.

Su persona casi siempre era sagrada, llevaba vestiduras e insignias especiales y estaba rodeado de asistentes y servidores, así como de un elaborado protocolo. Los principales hechos de su vida y sus funerales solían estar caracterizados por ritos públicos complejos y solemnes. La jerarquización de la sociedad dependía en muchos aspectos de las relaciones con el cacique, ya que el rango de las personas estaba determinado por el grado de lejanía o proximidad consanguínea con él.

aculturación que la acompañaron, además de las obvias posibilidades de control poblacional.<sup>119</sup>

En la instauración de pueblos, las órdenes religiosas tuvieron mucha importancia, pues a través de la instalación de órdenes y parroquias, irrumpieron en lo más íntimo de la vida tradicional de los indios en aquellos tiempos (Zavala, 1988). Al respecto, Conte Porras (2005) dice: “La iglesia, como protectora de los grupos marginados, se reserva siempre un lugar de prominencia, el templo era en todo momento el epicentro social y cultural de la congregación humana”.

En cuanto a los poblados de indios, las autoridades eclesiásticas se valían de los jefes naturales o caciques, para designarlos como corregidores, para transformarlos en los voceros naturales de su propio grupo, puente de comunicación entre los objetivos de la iglesia y el ser humano común.

Los corregidores de indios conformaban el Cabildo Indígena, en donde se planteaban todos los problemas de los naturales, sobre todo en la defensa de sus derechos (Conte, 2005, p.87).

Otra de las labores de los religiosos en los pueblos de indios fue “enseñarles” labores de labranza, cría de animales (de corral principalmente), fabricación de chacras, sombreros y bienes que podían ser de consumo o que podrían ser negociados, también trabajaron sobre la forma de vestir, con relación a sus conceptos europeos de moralidad<sup>120</sup>.

Todos estos nuevos elementos culturales respondieron en su momento a la construcción idealizada de un futuro campesinado sumiso a Dios y al poder español (o blanco-mestizo un poco más adelante en el tiempo).

---

119 Cartas y expedientes de los Gobernadores de Tierra Firme, Audiencia General de Indias, Archivo Nacional de Panamá (en adelante ANP), Ciudad de Panamá, Legajo 29.

120 Estas características son reiteradas en el siglo XVIII por Bartholomé de Amandarro, Alguacil Mayor del Santo Oficio de Panamá.

A través de la acción aculturadora que realizó la iglesia sobre un pueblo de indios, este, al cabo de los años se podía transformar en un pueblo mixto, como le sucedió a Penonomé en 1740. Las misiones ciertamente lograron poco en la zona guaymí que colinda con el Atlántico, cerca de las territorialidades de los miskitos o mosquitos, donde las leyes eran impuestas por este grupo y orquestadas por Gran Bretaña.

Desde los relatos de los cronistas Gaspar de Espinoza y Benito Hurtado (1526) y del gobernador Pedrarias Dávila se puede conocer que el Valle del guaymí fue un área densamente poblada y cuya caída demográfica se dio con excepcional éxito (Alba Carranza, 1946).

Los españoles desarticularon bruscamente el poder de los caciques en los territorios litorales de la Bahía de Parita, pero luego padecieron suertes disímiles: París murió por causas naturales, Escoria fue ejecutado y Natá fue fugitivo (De Andagoya, 1541-1546). Sin embargo, la resistencia armada continuó, tanto en la cordillera coclesana, donde siguió hasta mediados del siglo XVII, como en las montañas de Veraguas, donde los españoles no lograron establecerse en Santa Fe, sino hasta el año 1558 después de campañas no tan fáciles como las que caracterizaron las primeras entradas.

Quizás el más conocido de los quibian que hicieron frente a los españoles fue Urracá. Hay algunas referencias que permiten considerar que Urracá estuvo encomendado en 1523 y que pudo escapar para iniciar las labores de guerra durante varios años desde las lomas de Urracá (cordillera central al Norte de Santa Fe) (De Andagoya, 1541-1546).

En la vertiente del Caribe, entre la Península de Valiente y el río Coclé del Norte, se encuentran un sin fin de valles empinados y ríos caudalosos, donde los españoles de Santa María de Belén chocaron con el quibian del río Veragua. En la actualidad, esta zona lluviosa e inaccesible acusa una población escasísima por lo que la “gran

multitud de indios de la Tierra,” los “mil hombres de guerra con muchas vituallas y brebajes” y los “400 hombres armados con sus varas y flechas y tiraderos”, observados por Diego de Porras y Diego Méndez, parecen solo exageraciones (Porras, 1994). Para el siglo XVII se dan varias incursiones desde Costa Rica con la finalidad de incluir a esta región dentro de su gobernación y no dentro de la de Veraguas (Torres de Araúz, 1999). En esta zona también son muy frecuentes los ataques de indios de otras regiones, con el fin del saqueo y la esclavitud.

En 1605 y 1606, el Obispo de Panamá escribe varias cartas donde permite observar el proceso de transformación que ya para esos años se daba en la territorialidad indígena. Él expone que existían cuatro pueblos españoles: Santiago de Alanje (Chiriquí), Nuestra señora de los Remedios, San Pedro del Montijo y Santa Fe. En 1607 nombra la existencia del pueblo de San Félix y de Guabalá, y refiere cinco pueblos de indios: Chepo, Natá, Penonomé, Olá y Parita, que según él, al momento de documentar su existencia ya tenían varios años de existir; destaca además la necesidad de su existencia, pues define a estos indios como más entendidos que el resto y que ya hablaban el castellano. El Obispo de Panamá menciona que los indios pagan por aprender la doctrina y la asistencia espiritual, esto se daba mediante: 60 fanegas de maíz, 12 botijas de vino, 12 reces cada año, además de las primicias y pie de altar que se los quedaba de por sí el cura (Torres de Araúz, 1999).

Para 1620, este mismo personaje, además de Lorenzo del Salto Gobernador de Veraguas, plantea nuevamente la necesidad de pacificar y reducir a los guaymíes. Se describe además las relaciones de hostilidad que estos indios tenían con otros pueblos como los doraces, suríes, saribas, querébalos, dolegas y sajiras; situación que podría ser aprovechada para la reducción (Torres de Araúz, 1999).

En 1642, los ingleses inician un proceso de expansión por Centroamérica y el Caribe, a partir de la ocupación de la isla de

Jamaica, hasta concretar la alianza entre los zambos-mosquitos y los ingleses, con la finalidad de esclavizar a la población indígena<sup>121</sup>. Francisco Drake, y posteriormente Henry Morgan, encabezan estas incursiones de dominación con el apoyo de la Corona Inglesa. Antes del ataque a la Ciudad de Panamá (1671), Edward Mansvelt había intentado capturar Natá, con el objetivo de montar un centro de operaciones que le permitiera el control de los dos océanos. En 1688 organizó el ataque a Portobelo y atacó la fortaleza del Chagres (Conte, 2005).

A finales del XVII, Inglaterra, en alianza con los zambos-mosquitos, decide fundar una especie de protectorado (Reino de la Mosquitia) que le permitiera consolidar su expansión por Centroamérica, situación que fue posible con el fortalecimiento de la figura del rey de los mosquitos, que fue coronado en Spanish Town. Desde ese momento Jamaica inicia una línea de sucesión que se extiende hasta el presente.

El rey zambo constituía la autoridad en el litoral de Honduras, y el gobernador misquito ejercía su poder en nombre del rey zambo de la costa de Mosquitia hasta Panamá; con este dominio los ingleses encontraron la manera de obtener amplias extensiones territoriales desde Black River hasta Bocas del Toro. Por estas concesiones, los zambos-misquitos recibían pagos, objetos, armas, etc. (Aráuz Montafe, 2007).

Para el siglo XVIII, Diego de la Haya describe el Reyno de Tierra Firme como un lugar desolado, donde escasean los víveres por falta de embarcaciones que lleguen a los puertos y por falta de agua potable. Como una medida de recuperación del espacio, por parte de los españoles, a inicios del mismo siglo las autoridades coloniales

---

121 El Reverendo Padre Fray José de Jesús María de la reducción de San Francisco de Térriba advierte, mediante carta, la preocupación por la posibilidad de que los ingleses estén tomando la Isla Tojar.

favorecen la migración de colonos que se dedicaron al comercio y la agricultura. Estos son los cimientos para la conformación de una elite social blanca dominante en el occidente de Panamá (Conte, 2005).

Desde la primera mitad del siglo XVIII, el comercio panameño desciende casi a la mitad de lo que era años antes, y se inicia una larga etapa de recesión económica, de modo que Panamá queda en situación similar al resto de Centroamérica. Esta situación se agudiza con los tres incendios que sufrió la Ciudad de Panamá (1737, 1756, 1781), así como con los conflictos armados que se dieron con los kunas y que tuvieron un costo de cinco millones de pesos al tesoro español (Jaén, 1991).

El crecimiento de la población del istmo fue muy lento, de 1600 a 1730 se llegó con dificultad a 50.000 habitantes, mientras que para 1850 fueron 150.000. Durante ese lapso de 1730 a 1850, parte de lo que hace que se dé un crecimiento poblacional importante fue la inmigración extranjera y la asimilación de población indígena, que dejó las montañas y se trasladó a vivir a las ciudades y pueblos instalados por la Iglesia Católica. Esto hace que para el caso de Chiriquí y de Veraguas, en el periodo de 1736 a 1788, se triplique la población<sup>122</sup>. Para 1750, la población rural se encontraba aproximadamente un 75% sometida a la autoridad colonial. Para 1780 se cree que se contaba con una densidad de población de un habitante por kilómetro cuadrado (Jaén, 1991).

---

122 La Mesa, Atalaya, San Francisco de la Montaña, Cañazas, Las Palmas, San Francisco de Paul, San Rafael, San Félix, San Lorenzo del Guaymí, Changuinas, Mirilues, Gualaca, Bugaba, Boquerón y la Concepción van siendo focos de atracción de población indígena que abandona la vida de las montañas.

## Los guaymíes en los albores del proceso de independencia panameña y la conformación de un nuevo orden político-social (siglo XIX)

Probablemente, una de las fuentes documentales que mejor ilustran la vida de los guaymíes en el siglo XIX son las notas de Roberts, publicadas en el año 1827 en Inglaterra. Este marinero fue contratado por un comerciante de Jamaica para traficar mercancías por la costa caribeña centroamericana. El propósito de su viaje en 1817 fue suplir de víveres a varios agentes, regresar con distintos productos locales, y vender otros productos a los españoles en Coclé, Gold River, Matina y el Río San Juan de Nicaragua. A cambio de productos europeos (baratijas en su mayoría), los guaymíes le suministraban carey, zarzaparrilla, cacao, piel de manatí y otros alimentos. Roberts relata que en lo que hoy es Tortuguero, al norte de Limón (Costa Rica), se sacrificaban centenares de tortugas, pues de ellas se obtenía manteca, carne, aceite, huevos y carey (Roberts, 1978).

En estos años Jamaica era un importante exportador de azúcar, gracias al aumento de la demanda de ciertos productos tropicales en los mercados internacionales. Igualmente, se aumentó la demanda de esclavos para trabajar en las plantaciones, gracias a la rentabilidad del azúcar (Marín, 2004). Los barcos ingleses navegaban directamente a Jamaica y transportaban barriles, pescado salado y manufacturas, que cambiaban por metales preciosos, llegados a la isla de Jamaica por la venta de esclavos de contrabando en los puertos hispanoamericanos. Los mismos barcos podían adquirir esclavos a bajo precio en los mercados antillanos y cargar azúcar y melaza, a fin de vender los esclavos en las costas norteamericanas (la bahía de Chesapeake), y cambiar el azúcar y la melaza por ron (Vásquez, 2000).

Cabe destacar que desde el siglo XVI hasta el XIX, todo el occidente de Panamá se construyó de espaldas al poder español, y frente al mar. Para el año de 1816, el diputado de Panamá ante las Cortes

españolas, Juan José Cabarcas, solicitó la fundación de un poblado en Bocas del Toro para que los comerciantes españoles tuvieran donde aprovisionarse (Aráuz, 2007); situación que en la práctica ya no era necesaria, pues los ingleses tenían bien establecidas rutas en toda esta zona que los españoles apenas consideraban colonizar.

El siglo XIX significó para el occidente de Panamá la llegada de europeos con sus esclavos, ganados y otras actividades antes desconocidas, religiones variadas como la protestante, etc. Esta es una época donde surgen y se re significan socialmente categorías étnico-sociales como la de criollo. Para la época, el gran proyecto y anhelo es repoblar las lejanías, un ejemplo de ello es el poblamiento que se da de personas de la Nueva Granada que se instalan en Bocas del Toro, pues huían de los impuestos que se cobraban a los ciudadanos para la manutención de las tropas. Otra característica que hace atractiva a la región occidental panameña es el hecho de que esté apartada de toda ley, situación que ofrece la posibilidad de realizar cualquier tipo de actividad lícita e ilícita.

La territorial ancestral de los guaimíes, en los periodos históricos anteriores al siglo XIX, ha tenido muchos visitantes, nuevos dueños y nuevos conquistadores. En 1842, el Rey miskito ocupa Bocas del Toro y lo declara así territorio de su reino; todo esto con ayuda del superintendente de Belice y con cierto apoyo por parte de Gran Bretaña (Cook, 1982).

En 1839 se formó en Londres la Compañía Británica de Tierras de Centroamérica, con la finalidad de apoderarse de Chiriquí y controlar los canales interoceánicos que se estaban gestando. Con la finalidad de salvaguardar los intereses españoles en Bocas del Toro, en 1846, los gobiernos de Bogotá y Washington firmaron el tratado Mallarino-Bidlack con el propósito de que los Estados Unidos se convirtieran en “guardianes del libre tránsito” de uno a otro mar y defendieran la soberanía y propiedad de la Nueva Granada. Aún así los movimientos ingleses en el atlántico no cesaron, y por tanto, las tensiones entre Estados Unidos y Gran Bretaña tampoco

mermaron hasta 1850, cuando tratando de evitar más conflictos se firmó el Tratado Clayton-Bulwer, en el que se comprometieron a no ejercer dominio alguno sobre cualquier canal inter oceánico en Centroamérica.

Durante el periodo de 1822-1894, Bocas del Toro cambió de adscripción jurisdiccional en diez ocasiones, lo que refleja la confusión y el escaso control que tenía Bogotá sobre el occidente panameño y particularmente sobre la costa atlántica<sup>123</sup>. Dicha situación político-administrativa no tuvo mayores contratiempos en las poblaciones, pues el aislamiento y la autoadministración eran la forma de vida y gobierno en esta parte del departamento. Sin embargo, esta situación es parte de la confusión y aprovechamiento que tuvieron ciertas élites blancas sobre indios y antillanos, pues se regían por marcos legales y económicos muchas veces de espaldas a las disposiciones del gobierno central.<sup>124</sup>

Para 1854, Ambrose Thompson adquirió una concesión del gobierno de la Nueva Granada a nombre de la Chiriqui Improvement Company para abrir un camino carretero, por lo que se le concedieron además 170.000 acres en las fronteras de Chiriquí, Bocas del Toro y Costa Rica; además de la autorización para la extracción de carbón mineral destinado a las naves de la marina de guerra norteamericana. Esta concesión contempló en algún momento el establecimiento de una base naval en la Bahía del Almirante, sin embargo, esta solicitud fue devengada por Bogotá (Aráuz, 2007).

Para 1880 surgieron las primeras plantaciones de banano alrededor de la Bahía del Almirante y de la laguna de Chiriquí, que para 1890

123 En 1822, Bocas del Toro formaba parte del cantón de Alanje; en 1831 fue un cantón subordinado a Veraguas y también un cantón provisional a cargo de un jefe político y un jefe militar; en 1837, un decreto de gobierno neogranadino lo convirtió en cantón; en 1850 fue un cantón incorporado a la provincia de Chiriquí; en 1855 fue un distrito sometido a la provincia de Chiriquí; en 1859 fue un distrito anexo a Colón; 1863 la Ley del 29 de enero lo convirtió en una comarca; y en 1894 fue un distrito de la provincia de Colón.

124 El cobro de impuestos fue muy manipulado en este sentido.

se ampliaron con la conformación de la Snyder Banana Company. La nueva expansión incluyó los ríos Cricamola, Chiriquí Grande, Róbalo, Auyama, Cauchero y Monkey Cay. Los productores independientes, en poco tiempo, empezaron a trabajar para la Snyder Banana Company, por lo que en algunos años se convirtió en un monopolio con inversión extranjera y una pérdida gradual de la soberanía productivo-alimentaria de muchos sectores, incluidos los guaymíes. Luego de 1903, Panamá pasa a ser la quinta república en el monopolio internacional de Minor Keith, quien absorbió a la Snyder Banana Company, en su poderosa United Fruit Company (Aráuz, 2007).

Para 1899, la sede de la United Fruit Company se establece en Bocas del Toro, situación que cambió radicalmente la dinámica cotidiana, de modo que se llegó finalmente al “desarrollo” y la apertura de la región, no solo al resto de Panamá, sino al mundo. Para el caso guaymí vieron una oportunidad de empleo y comúnmente se unieron como trabajadores del banano (Sandner, 1984), sin embargo, esto no significó la pérdida de identidad como un sector étnico particular.

Desde la experiencia de la población, la instalación de la bananera significó nuevamente para la costa atlántica: cambios y transformaciones en barcos. Fue una época de gran auge económico que no se revertió en los trabajadores, siendo además los guaymíes los de más baja categoría (y pago) y quienes realizaban la mayoría de los trabajos más sucios y degradantes (Bourgeois, 1994).

Para el siglo XIX, la discusión sobre los resguardos indígenas fue lo que en definitiva impulsó los procesos de desterritorialización de que fueron objeto los sectores indígenas de la época. Parte de esta discusión plantea los resguardos indígenas como un símbolo del atraso frente a potencias industrializadas de Europa y los Estados Unidos. Desde el discurso colombiano (contrario en algún grado a la posición panameña) se plantea que las tierras comunales indígenas

eran un impedimento para la libre competencia de oferta y demanda, y un obstáculo para el plan de proletarizar a los sectores indígenas como mano de obra barata. Para este periodo ya estaba claro, en el caso de Panamá, que su desarrollo iba a estar sujeto al tema de tránsito internacional, por lo que su preocupación se iba a limitar a que las territorialidades indígenas no impidieran o limitaran ese tránsito.<sup>125</sup>

El tema de la generación de mano de obra indígena no fue abordado en Panamá como una de las principales metas y más bien se analizó que la pérdida de los resguardos coloniales podría ser una forma de encarecimiento de la población indígena, a que el sector de transporte no tenía mucho para ofrecer (Conte, 2005).

Es fundamental tener claro que la sociedad de la época fue heredera de las estructuras de pensamiento hispanas, que plateaban una segregación racial, que operaba jurídicamente por las políticas de separación residencial. Según Gutiérrez (1993), esto es verificable en la conformación de caseríos, así como en la vertebración del sistema de parroquias y pueblos de indios.

El desarrollo social, geográfico y económico de Panamá no estuvo al margen del desarrollo atomizado de los espacios económicos que plantea Colmenares (1998) para el caso latinoamericano. Dicho autor propone que el afán de recompensa de los conquistadores durante los primeros años de conquista y colonia multiplicó los centros urbanos en ramificaciones que se extendían al paso de la hueste conquistadora. Los enfrentamientos entre los conquistadores motivaban la creación de nuevos centros urbanos: patrón absolutamente aplicable al occidente panameño.

---

125 Para esa época, los kunas se habían convertido en un problema geoestratégico para los planes de desarrollo panameño, sin embargo, otros sectores indígenas, que quedaron fuera de este mapeo geoestratégico, no fueron sujetos de reflexión política ni legal. Esto último los hizo igualmente víctimas del momento histórico, pues se podía perjudicar a través de una legislación o a través de la inexistencia de esta.

El pueblo surge como un concepto político de dominio en el que los privilegios económicos se derivan de las funciones políticas. Asimismo, el pueblo, como “república de españoles”, se sustentaba en el papel que se le designaba a la “república de indios”, con lo que se evidencia la forma en que las jerarquizaciones territoriales contienen dinámicas de diferenciación y segregación social (Colmenares, 1998).

Tal como lo plantea Calvo (1995), el poblado se define como el espacio de la vida política y social, en el que se transformaban las costumbres indígenas: “feroces, por otras humanas”, y se enseñaba, como lo afirmaba el jurista Solórzano Pereira: “la verdadera agricultura, la construcción de casas, la reunión en pueblos, la lectura, la escritura y otras artes que en otros tiempos les eran extrañas”.

Magnus (1970) define la idea de los pueblos de indios como la concentración de los indios en poblados organizados, estables, accesibles para facilitar el cristianizarlos, así como ponerlos en policía. Además de esta finalidad de tipo religioso, es importante explicitar los objetivos de control político y económico (especialmente cobro de impuestos) en la congregación de parcialidades indígenas dispersas.

Salcedo (1993) propone que para la Nueva Granada, la estructura de los pueblos de indios se conformaba por los siguientes elementos: el resguardo, cuyas tierras eran de propiedad comunitaria; el portal y el altozolano, cercano a la iglesia, eran el lugar donde se declaraba la doctrina cristiana a los indígenas; la cruz atrial, las capillas posas que se levantaban por iniciativa del cura doctrinero o de los feligreses, la casa del cura doctrinero, la casa del cacique y la del cabildo. Cabe destacar que en el occidente panameño este esquema de pueblos de indios fue posible solamente en Veraguas, Coclé, la parte oriental de Bocas del Toro y de Chiriquí<sup>126</sup>. La práctica de

---

126 En el caso de estos dos últimos departamentos, como se ha expuesto en páginas anteriores, el contacto con lo español, con la Nueva Granada y con Colombia fue escaso y con bajo impacto.

dispersión poblacional, característica de algunas zonas, favoreció el sistema de cultivo rotativo y principalmente el sistema de viviendas de linajes (Torres, 1999).

La raza coclesana indígena, en número aproximado de 20000 almas habitó la sección andina, en pequeños caseríos o en chozas diseminadas y construidas de bahareque y paja.<sup>127</sup>

Torres de Araúz (1999) plantea que el patrón de poblamiento hacia finales del siglo XIX y principios del XX era de vivienda dispersa: estaba conformado por caseríos familiares con grandes distancias unos de otros, cuya distancia de separación es considerable. A principios del siglo XX, en Chiriquí se reportaron cambios en este sentido, pues se empieza la formación de pequeños caseríos entre siete y diez casas de familias emparentadas.

La documentación histórica permite hacer extensiva esta transformación para Coclé, pues ya se habla de la existencia de caseríos de indios guaymíes en medio de la montaña<sup>128</sup>. Se ha descrito para finales del siglo XIX y principios del XX la existencia de viviendas circulares con techo cónico (Mérida, 1963) en las zonas de montaña, similares a las aún existentes en la cordillera talamanqueña de Costa Rica y que tienen un valor simbólico-espiritual para el pueblo bribri. En la costa atlántica se describe la vivienda construida sobre pilones y cubierta con palma guágara (Torres de Araúz, 1999).

Roberts (1827) describe que a su arribo a los territorios de los “indios valiente”, remontando el río Cricamola, se encontró un asentamiento guaimí, cuyas características principales eran casas situadas a poca distancia del río, rodeadas de grandes plantaciones de plátano, banano, yuca y cacao.

---

127 Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas, al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano (en adelante ANP, PC), Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

128 Ejemplo de ello es el cacao, en las montañas de Penonomé.

Había zonas donde convivían con otros indígenas como los “chilibres, teribes y blancos”, que al desaparecer (o movilizarse a nuevos predios) dejaron espacios geográficos vacíos como las cercanías de la laguna de Chiriquí y la bahía del Almirante. Esta situación los posicionó como los únicos con los que los ingleses mantuvieron relaciones comerciales por mucho tiempo, pues conservaron sus posiciones en Cricamola y en los ríos Coco y Belén (Roberts, 1978).

Cabe destacar que toda la región guaymí estaba interconectada por “camino de indios” y que a finales del siglo XIX aún no había caminos carreteros como mínimo que comunicaran esta vasta región occidental con el resto de Panamá.<sup>129</sup> Este elemento es uno de los detonantes por los que el ejército liberal necesitaba de los guaymíes durante la Guerra de los mil días, pues solo ellos podían ayudarles a llegar de la Punta Burica a la Ciudad de Panamá. En las montañas de Chiriquí y las sabanas de Veraguas, el transporte se basaba en la domesticación del caballo, que se utilizaba más que para montar: para transportar bultos, productos, etc. Hacia la región fluvial del Cricamola y la costa de la Península de Valiente, la canoa fue el medio de transporte más utilizado. El lugar donde se encontraban los coclesanos contenía varias riquezas naturales, entre las que se cuentan: maderas de tinte y de construcción, y “muchas especies de árboles gomo-resinosos”, además de depósitos de hulla, oro y plata, hierro, cristal de roca y azufre<sup>130</sup>.

Martinelli (1993) plantea que el aislamiento que los guaymíes de forma “voluntaria” hacia los más inaccesibles lugares del oeste panameño, funcionó como un mecanismo de preservación de muchos elementos culturales. La sociedad guaymí estaba (y aún en la actualidad) constituida por una red de relaciones de parentesco real

129 Este es un elemento por el cual los Liberales, durante la Guerra de los Mil días en Panamá, requieren y acuden a los indios guaimíes, pues son los únicos que a través de la costa, las montañas y las llanuras conocen los “cerros” y trillos para desplazarse de occidente a oriente de Panamá.

130 Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

o ritual, que son las que a su vez proporcionan la solidez que le han permitido sobrevivir, a pesar de las influencias externas y los cambios en muchos de sus rasgos culturales. La familia se estructuraba a partir de un matrimonio poligínico, que practica el intercambio de miembros con la finalidad de ampliar los grupos de parentesco sanguíneo y político. Para finales del siglo XIX, se describe además que los grupos familiares eran muy extensos, conformados por entre 20 y 50 personas; modelo que se pudo documentar en los guaymíes hasta mediados del siglo XX. La residencia guaymí para le época era bilocal, esto quiere decir que se podía residir tanto con la familia de la mujer como con la familia del hombre.

Según las fuentes existentes para el siglo XIX, la organización guaymí se había visto sumamente transformada y expuesta a nuevas prácticas, una de las cuales se vinculaba con el pago de tributo al Rey Mosquito, por parte de los habitantes de la costa atlántica (Roberts, 1978). Anualmente, los mosquitos enviaban un encargado de recolectar el tributo de los indígenas.

En circunstancias normales, la sociedad guaymí no presentaba estratificaciones más que el reconocimiento social de algún hombre por su sabiduría o sus experiencias. La propia justicia era además el medio común por el cual alguien que había sufrido de algún atropello hacía valer su derecho. Durante el siglo XIX, era común entre los guaymíes la práctica del levirato, esto es que a la muerte de un hombre: su esposa puede convertirse en esposa de su hermano (Martinelli, 1993).

Para los guaymíes que se ubicaban en las actuales provincias de Coclé, Veraguas y parte de Chiriquí, el contacto con los españoles y mestizos dio como resultado la transformación de algunos contenidos culturales, siendo quizás la más importante el aprendizaje del castellano. Lo anterior, sin embargo, sin abandonar su lengua materna. En las descripciones de Robert (1978) se hace evidente que esta población estaba muy abierta a la lengua inglesa, inclusive detalla como nota curiosa que el cacique de donde él

se había instalado se hacía llamar Jasper Hall. Esta situación de apertura de los guaymíes de la costa, al habla inglesa (o guariguari como la nombraron), se vio fortalecida después de 1855, cuando se concluyeron las obras del ferrocarril transístmico y los trabajadores antillanos desempleados buscaron establecerse en Bocas del Toro (Stephens, 1987).

Para finales del siglo XIX, los guaymíes eran gobernados por las autoridades del Gobierno Civil de la República, pero además contaron con la presencia del Gobernador de Indios, escogido por el Obispo de la Diócesis.

Sobre los gobernadores de Indios, estos atienden el culto religioso y moralidad de sus gobernados y al propio tiempo llevan en sí el título de Regidores Mayores, concedido por el agente respectivo de Gobierno de la Provincia... los gobernadores indígenas tienen a sus inmediatas ordenes, cuerpos de agentes a quienes ellos denominaron Alcaldes, y a quienes corresponde hacer cumplir las disposiciones de sus superiores<sup>131</sup>.

La presencia del Gobernador de Indios puede ser considerado como un “dispositivo de autocolonización”, porque debía promover la doctrina cristiana y “extirpar” la idolatría. También respondía por la recaudación de los múltiples impuestos. Tenía a su cargo la reglamentación de algunas penas, de la escuela, la distribución de aguas, construcción de caminos en el interior del territorio y disposición del trabajo personal, subsidiado de los indígenas.

Aparentemente su sistema (el de los guaymíes) de jefatura fue desintegrado durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, fue reemplazado por un sistema de gobernadores guaimíes, designados por el Gobierno Nacional en los tiempos de la anexión con Colombia.

---

131 Informe del Perfecto de Coclé, sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

Los gobernadores aparentemente mandaban áreas: las actuales eran difícilmente del tamaño de los actuales distritos panameños. Sus principales funciones eran aparentemente guardar la paz, actuar como árbitros en casos civiles, y servir como intermediarios entre guaymíes y ladinos. El sistema de gobernadores permaneció como único *modus operandi* político hasta finales de la década de los 40 (Young, 1971, p.15).

El Gobernador de Indios fue un instrumento de mediación entre los indígenas y las autoridades departamentales y nacionales, sin embargo, para el occidente de Panamá, a finales del periodo colombiano, también fue una figura de oposición a la explotación y marginalidad indígena<sup>132</sup>. Davis (1982) plantea que en el caso guaimí: la tierra tiene que ser abordada como medio de producción, pero también como medio de reproducción étnica. El sistema de producción se basa en la quema y roza, la producción se destina al consumo familiar. Los sobrantes que se producen, se pueden repartir entre los familiares o destinarse al mercado. La agricultura se complementa con la caza, la pesca y la recolección.

La tierra es de posesión colectiva, esto es: participan todas aquellas personas que tienen una relación de parentesco. El aumento poblacional y la carencia de la tierra hacen cada vez más complejos los controles internos, por medio de los cuales los guaymíes se garantizan la posesión de la tierra, y por tanto, a su grupo familiar. Uno de estos controles es la residencia en el territorio y otro es el trabajo de dicha tierra para optar por el derecho de posesión (Davis, 1982).

El derecho de usufructo de la tierra de los familiares se puede gozar tanto en hombres como en mujeres, y no se adquiere con el matrimonio. También se puede heredar de abuelos a nietos.

---

132 Ejemplo de ello fueron Venancio Agraje y Victoriano Lorenzo, quienes encabezaron las huestes indígenas contra el poder blanco-mestizo; inicialmente estas intervenciones se dieron de forma legalista, pero hacia el final de la vida de ambos se dio a través de las armas.

Como el matrimonio es la unión de grupos familiares, es común que producto de esto se pueda usufructuar la tierra de la familia del conyugue. El derecho de usufructo de la tierra es bilateral, es decir, que se tiene acceso a las tierras de posesión del padre o de la madre (Davis, 1982).

El sistema de uso de la tierra se estructura en forma de ciclo, es decir, que se utiliza un terreno y cuando este se agota, se deja descansar y se utiliza otro que estaba en reserva. Esto está en relación directa con la idea de que la tierra tiene vida como un ser humano o un animal, que requiere de cuidados y que puede ser finita. A continuación una representación de cómo comúnmente se organiza el uso de la tierra en la sociedad guaymí, modelo documentado desde el siglo XVI.

Para el siglo XIX, el intercambio y la producción de excedentes ya eran parte del patrón de subsistencia de los guaimíes, quienes producían zarza parrilla, aves, cerdos y chacras (que las define como bolsas hechas de “zacate”<sup>133</sup> y teñidas de brillantes colores con la finalidad de intercambiarlas o venderlas).

Quizás la elaboración de chacra sea una de las actividades culturales que más ha perdurado en el tiempo, y sus cimientos se aprenden en el mogón, que es la etapa de preparación y formación de las mujeres jóvenes en los roles de género inherentes a su sociedad.

Dentro de los productos destacaban cuerdas hechas de algodón y “zacate” que se usaban para amarrar a las tortugas o en general para pescar. Robert (1978) trata de dejar claro en sus narraciones que a pesar de que hay una unidad cultural, existen diferencias entre los guaymíes de la costa y los del interior. Estos últimos le ofrecieron entre sus productos de intercambio: monedas españolas

---

133 Amapola (kogroguatda), mojaguillo (krungue), pita (kiga), cortezo (kunzugara), cabuya (bán) o burío probablemente.

y piezas de plata, machetes, vajillas de barro y telas; además eran mal vistos por los costeños, por su cercanía y convivencia con los españoles<sup>134</sup>. El mismo documento dice que su industria principal era la agricultura, con la cual se abastecen las necesidades de otros distritos. Dentro de los cultivos menciona café, el arroz, el plátano, ñame, entre otros. Fabricaban sombreros, canastas y petacas de paja, así como extraían caucho y vendían madera para construcción a otros poblados<sup>135</sup>.

Este periodo fue particularmente difícil para la ruralidad del occidente, pues al estar sumida Colombia en una serie de disputas internas, los recursos para la manutención de los ejércitos salían de los impuestos y obligaciones a que la población estaba expuesta<sup>136</sup>. Estos cobros y obligaciones vinieron apadrinados por una ola de violencia y de represión por parte del Ejército principalmente, es decir, el saqueo sistemático de los sectores populares llegó acompañado de una gran represión. Los anteriores gobernadores, antes de ese gobierno, no se habían atrevido a dirigirse a la brava contra los pobres indígenas que carecían de armas.

Nosotros estamos sorprendidos de los atropellos y crueldades que están cometiendo hoy contra gente indefensa y pacífica<sup>137</sup>.

La ruralidad entonces está marcada por el autoritarismo, que además se da a la tarea de aplacar cualquier forma de reclamo o diferencia mediante el uso de la fuerza<sup>138</sup>.

134 Hay que recordar que para esas fechas ya eran comunes los pueblos de indios.

135 Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

136 Hay que recordar que en esta época hay familias que se dirigen a lo más profundo de Bocas del Toro, con el objetivo de buscar tierras y de huir de los impuestos de guerra que se les cobraban.

137 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

138 Parte del estigmae seguir a Lorenzo implicaba una posición aún más desventajosa que la del resto de los indígenas frente a la administración de justicia local. Al parecer, el hecho de ser simpatizante del líder implicaba que se le considerara criminal y no se le atendieran sus quejas o demandas.

Pero, no hay duda señor gobernador, y es muy triste confesarlo, que los más grandes atropellos contra la gente de nuestra raza la comenten los hombres del ejército que pareciera que vinieran a nuestra tierra cargados de odio contra nosotros<sup>139</sup>. Cada pueblo era gobernado a partir de los criterios de sus autoridades, muchas veces contra lo estipulado por el gobierno de Bogotá. Para el caso de Panamá, la lejanía con el gobierno central siempre fue una dificultad, sin embargo, llama la atención que los sectores indígenas usaban de forma regular el canal directo hacia las autoridades en Bogotá, con lo cual quedaba claro que sus reclamos eran sistemáticos, reiterativos y resultado de una reflexión sobre su propia condición en la estructura étnico-social panameña<sup>140</sup>.

También varias autoridades dicen que cada una de ellas manda en su pueblo y que ellas se gobiernan por si solas y nada tienen que ver con lo mandado por las autoridades de Panamá. En esto demuestran que mucho menos cumplen con lo que manda el Poder Ejecutivo. Los pobres indígenas están sumamente mal, no están un momento tranquilo, los persiguen con guardias de Policías para hacerlos trabajar forzosamente<sup>141</sup>.

Comúnmente dentro de esa sistemática solicitud de reconocimiento de derechos, los indígenas del occidente solicitaron a las autoridades su intervención pues era cotidiano que se diera la toma de tierras por parte de blancos

---

139 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

140 Esto vale la pena aclararlo porque comúnmente se han abordado algunas de las respuestas indígenas a la explotación de finales del siglo XIX, como procesos poco claros en términos de demandas y propuestas de acción. Es frecuente encontrar en los libros de historia panameña que se habla de los “cholos” como sectores de la época, sin un pensamiento crítico, que participaron en la Guerra de los mil días sin saber por qué, y que eran fácilmente utilizables.

141 Lorenzo Troya, Victoriano, “Nota de Victoriano Lorenzo al vicepresidente de la república de Colombia, informándole que los indígenas campesinos, solicitan que los represente ante el presidente de Bogotá, mediante un memorial que ellos le enviaron”, *Lotería edición especial-Guerra de los mil días*, 2001, 295.

y mestizos. Esta toma de tierra además llevaba consigo el que “no se le prestara respeto” a la autoridad tradicional indígena<sup>142</sup> y por tanto que no fuera posible la convivencia entre blancos e indios<sup>143</sup>.

Durante este periodo, una de las diferencias entre la zona rural y las ciudades es la figura de los gobernadores de indios, figura heredada de la colonia y readaptada para los nuevos tiempos. En ese proceso de readaptación, muchas fueron las confusiones con respecto a sus funciones, a sus jurisdicciones territoriales y a su relación con otras figuras de carácter legal con las que tenía que alternar. En lo que a conflictos jurisdiccionales se refiere quizás uno de los casos más documentados para la época: es el pleito entre Capira-Penonomé, que dejó como resultado el asesinato de Pedro de Hoyos a manos de Victoriano Lorenzo Troya (23 de junio de 1891). Este conflicto se remonta a la institucionalidad colonial del siglo XVIII, conocida como cabildo indígena, y que en el caso de la región de San Juan Bautista de Penonomé comprendía los territorios de Donoso, Capira y el Chagres (Guzmán, 2004). Sin embargo, para finales del siglo XIX, Capira y Penonomé son municipios separados, por lo que tienen la posibilidad de nombrar a regidores diferentes.

La delimitación de los caseríos que conformaban los municipios no estaba clara, reñía con el imaginario territorial definido a través de la tradición, y dejaba a los caseríos de Cirí, el Cacao y La Trinidad dentro de las dos jurisdicciones. Esta situación creó fricciones, pues a la población se le cobraban dos veces los impuestos, o se los querían pagar solamente a Lorenzo por la costumbre de pagar en Penonomé. Cabe destacar que dentro de los argumentos de una

---

142 Para la fecha, en la documentación se señala la máxima autoridad con el nombre de Rey.

143 Carta de un rey indígena que solicita apoyo con 30 o 40 soldados para sacar de sus tierras a blancos que se han ido a vivir entre ellos, 22 de marzo 1881, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2700.

Carta de indígenas de Tolé (Chiriquí) dirigida al Presidente de la República de Panamá pues les han metido ganado en sus tierras, 22 de marzo 1881, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2700.

y otra parte, la diferencia étnica es importante como elemento de conflicto<sup>144</sup>.

El gobierno penonomeño tenía por Regidor de aquellos caseríos (Cacao) al señor Victoriano Lorenzo, sujeto de raza indígena, que sabía malamente leer y escribir, pero que en cambio, ejercía un dominio absoluto en aquellos campos, sobre todos los miembros de su misma raza.

El gobierno capriceño tenía por Regidor de aquellos (los mismos) caseríos al señor Pedro de Hoyos, sujeto avecindado allí desde muchísimos años y que aunque de naturaleza bolivarencense, sí poseía algunos conocimientos capaces para gobernar bien aquellos pueblos indígenas. De esos dos gobiernos que ejercían jurisdicción sobre un mismo territorio: surgió un conflicto entre ambos agentes de poder, que Capira se verá privada de la beneficencia que pudieran prestarle todos los ciudadanos moradores en aquellas localidades, a consecuencia de que los indios sugestionados por Lorenzo no obedecían las órdenes que diera de Hoyos<sup>145</sup>.

---

144 Según se documenta en el alegato que hace Carlos Mendoza, con respecto a la acusación de Victoriano Lorenzo por la muerte de Pedro de Hoyos, expone en detrimento de los cargos que de Hoyos le atribuía a Lorenzo: 1) La presencia de quejas presentadas por Lorenzo contra de Hoyos por amenazas frente a diversas autoridades el 29 de diciembre de 1890 y el 27 de abril de 1891; 2) el memorial presentado por el Gobernador de Indios de Penonomé al gobernador de Panamá; 3) las notas del Alcalde de Penonomé al de Capira por la intromisión y atropellos que de Hoyos causaba en sus jurisdicciones; 4) el certificado expedido por el Alcalde de Penonomé donde se certifica que tiene la facultad de nombrar a los Regidores del Cacao y Ciri desde 1874 y a los de la Trinidad desde 1890; 5) El informe del Perfecto de Coclé dado al Gobierno del Departamento es concluyente a favor de Penonomé la jurisdicción de los caseríos en disputa; 6) las pruebas de que las autoridades civiles y eclesiásticas han ejercido completa jurisdicción en los caseríos en disputa a lo largo mucho tiempo; 7) que los vecinos de esos lugares han pagado sus contribuciones en Coclé y en la Parroquia de Penonomé lo que corresponde a los diezmos; el pago de impuestos corresponde al rentista de turno en cada lugar y que ellos nunca presentaron un conflicto. Para el caso de Penonomé Lorenzo tuvo la autorización del señor Justo Conte, quien es el rentista de esa localidad.

145 Carta de Emilio Grimaldo al señor secretario del Departamento, 26 de octubre de 1891, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, Archivo Nacional de Panamá (en adelante ANP), año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

El documento se transcribió textual, por lo que la forma de escribir algunas palabras es propio del documento.

Muchos episodios asociados a esta situación estuvieron llenos de cargas simbólicas sumamente fuertes, por ejemplo, durante la persecución que de Hoyos tenía en algunas ocasiones capturó a Lorenzo y lo amarró a su caballo y se paseó por los caseríos, mientras exhibía su poder, o durante el ataque que gritaba la consigna "fuego y degüello": acción propia para ejecutar con los animales.

En el caso de las zonas de resguardo no queda claro si el Regidor cumplió además las funciones de Gobernador de indios; desde la documentación a la que se tuvo acceso se puede concluir que sí, sin poder determinar si esta función de cargos fue oficial o se dio al calor de la costumbre<sup>146</sup>. Dentro de las tareas que comúnmente el Gobernador de indios / Regidor de resguardo llevaba a cabo, se cuenta como la principal la intervención entre las autoridades y el pueblo indígena, así mismo como poder casar de alguna manera “la costumbre” con la legislación de los blancos, para poder ir sobreviviendo a las múltiples demandas e imposiciones<sup>147</sup>. Sin embargo, esta figura que claramente tenía que ser una persona perteneciente al pueblo, poco a poco fue teniendo mayores dificultades, pues o se le constreñía su labor o era nombrado algún sujeto no indígena, con lo cual se rompía de ante mano cualquier relación “de buena voluntad” con los gobernados.

Por la mucha sencillez S.S de los señores gobernadores antes pasados, no se habían atrevido á dirigirse á suprema corte en pro de las gracias en referencia, pero viendo hoy ya el atropello que tenemos no ha sido otro destino que tomar si no ocurrir á ese Ministerio...hacen algunos años se están introduciendo muchos blancos ricos que también nos perjudican y varios mulatos...que debe hacer S.S con estas personas que se apoderan de las posesiones de los indígenas que tienen compradas o heredadas= También me es grato suplir á S.S que entre mi jurisdicción de mi mando no haya Regidores no comisarios, sino que todas las atribuciones se gestionen por medio de mí y mi subalternos como ha sido costumbre entre esta indígena y siempre que ningún indígena

146 Las cartas de Venancio Agraje y de Victoriano Lorenzo se firman en algunas como regidores y en otras como gobernadores de indios.

147 Siendo presidente del Estado de Panamá, Buenaventura Correoso, se promulga la Ley 19 de 12 de octubre de 1868 para la creación de “Reservas o resguardos indígenas”, cuyo propósito fue garantizar las tierras comunes para este sector de la población.

Así mismo, se dictan disposiciones sobre el régimen administrativo especial, que reconoce la tutela de la Iglesia Católica, como aquella que ordena que “los Gobernadores de Indígenas deberán cumplir por sí o por medio de sus agentes las órdenes legales de las autoridades, que tengan por objeto hacer comparecer a los indígenas para prestar algún servicio público o acto para el que estén legalmente obligados”.

viole las leyes de la nación; S.S me permito solicitar de esa Suprema Corte si los terrenos recuperados por los indígenas son baldíos o son conocidos como propios de los indígenas, para estar al corriente de este particular=Ruego a S.S si tuviese por conveniente, me expidiera constancia para que se me venda á precio más bajo que al comercio la sal marina=También como esta gobernación carece de los siguientes libros...una Constitución Nacional, un Código Penal, un Código Judicial Nacional y un reglamento especial para gobernar mi nación<sup>148</sup>.

Un elemento fundamental que va a caracterizar la vida rural para este momento histórico, es el avance del modelo de pueblos o caseríos, el cual va a traer como consecuencia el debilitamiento de la vida comunal en algunas zonas del occidente, además de instalar los cimientos de un modelo de dependencia productivo-alimentaria de los sectores indígenas, que llega hasta la actualidad.

Los inscritos implorando justicia y con el acatamiento debido, a S.S representamos.

La elaboración de sal marina constituye la industria principal de esta población y a ella se dedican la mayoría de los habitantes desde tiempos inmemoriales.

En los últimos años en que este artículo ha sido objeto de monopolio, el contratista, señor Ricardo Arias, ha venido recibiendo toda la sal elaborada, aunque a precio sumamente reducido, más en este año ha sido retardado a tal punto su recibo, que a la fecha no se ha sacado un solo quintal de sal, y con la alta marea que tuvo lugar antier se ha perdido una inmensa cantidad de sal que no baja de doce mil quintales.

---

148 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

Tanto es más sensible semejante pérdida si se tiene en cuenta que ha acontecido en la época más calamitosa porque ha atravesado esta población, cuando ya la miseria ha penetrado en ella con los desastres de la guerra que aflige el país<sup>149</sup>.

Las sociedades coloniales latinoamericanas, cuyo ordenamiento fue muy diferente al de las sociedades feudales europeas, luego del proceso independentista cambiaron de aparato y optaron por la centralización del poder, pero manteniendo la misma distribución de la riqueza y las diferencias socio-étnicas. En este sentido, los sectores criollos, que eran los que tenían mayor acceso a la educación, dirigieron los procesos con la finalidad de no perder su cuota de poder dentro de la estructura social.

En Colombia, el sistema de gobierno posterior a la independencia de España fue importado por una élite que gradualmente impuso los principios de soberanía, territorialidad y unicidad del orden institucional, sin que ello, significara una discusión frente a la pertinencia y posibilidad de dichos principios. Refiriéndose a la situación indígena de la época, Carlos Mendoza, abogado y dirigente liberal, expresa lo siguiente en el marco de la defensa de Victoriano Lorenzo, por los cargos de homicidio de Pedro de Hoyos en el año de 1892.

Hablo de aquella administración que se roza con el servicio público de las poblaciones dispersas en nuestras montañas en donde viven, lejos de la acción directa de la autoridad, una porción considerable de individuos, si sujetarse a ley alguna, política, moral o religiosa; sin gozar en el rudo batallar de la vida, de ninguna noble acción; sin otro respeto por los demás para guiarse en sus mutuas relaciones que le innato, desarrollado en ellos por la misma naturaleza; sin otro amparo para sus trabajos, para sus propiedades, para sus vidas, que el que cada individuo puede darse por sí, y, lo que es

---

149 Nota de los productores de sal de Aguadulce al señor General jefe civil y militar del departamento de Panamá, Aguadulce, 24 de marzo de 1901, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 95.

más triste, más terrible, más pavoroso, sin vislumbrarse esperanza alguna de cambio inmediato para tan miserable modo de ser. Vivir así, sin maestros, sin escuelas, sin moral, no es vivir de hombres, es vivir de fieras para una gran porción de nuestros compatriotas que habitan en los caseríos formados entre las fragosidades de las montañas del Istmo.

(Mendoza, 2003)

Para finales del siglo XIX, los sectores indígenas del occidente panameño no eran ingenuos con respecto a su propia condición dentro de la estructura social, a pesar de que la historiografía panameña comúnmente representa a los sectores indígenas como faltos de cohesión, de una propuesta sociopolítica, desorganizados, ignorantes y que se guiaban por los resentimientos; la documentación revela todo lo contrario. Para este periodo de estudio, los sectores indígenas poseían una serie de estrategias de sobrevivencia, evasión y negociación con los sectores blanco-mestizos, que comúnmente trataban de explotarlos.

Durante esta misma temporalidad se propicia la construcción de una representación social del indígena y de lo indígena, construida por los sectores contrarios, donde comúnmente destacaba un sentimiento de superioridad étnico-racial, un mandato a la custodia de otros sectores de población, una necesidad de implantar (a como diera lugar) la estructura y organización, que a su vez era el único camino para alcanzar el tan anhelado desarrollo.

El Perfecto de Coclé ofrece su propia representación social de los indios del occidente al Señor Secretario General del Departamento de Panamá en 1889. Cabe destacar que dentro de esa descripción se hace evidente el menosprecio por lo indígena, por lo “puramente indígena”<sup>150</sup> como algo a erradicar.

---

<sup>150</sup> No se desconoce por parte de la autora que en la cultura el criterio de pureza no es aplicable, sin embargo, es una idea reiterativa en la documentación y que arguye a aquellos sectores indígenas que menos han adoptado patrones de conducta y prácticas culturales blancas o mestizas.

Principiaré apuntar la circunstancia de que en esta Provincia no hay propiamente dicho indígenas salvajes sino más bien indígenas semi-civilizados, que profesan la religión Católica, Apostólica, Romana, hablan el idioma español, tienen morada fija, usan el vestido común de las gentes del país, y son de una índole necesariamente pacífica. Bien lejos están pues de parecerse á las tribus salvajes que vegetan errantes por los desiertos de la bella y dilatada región Oriental de la República<sup>151</sup>.

Por su parte, Victoriano Lorenzo, en una de sus múltiples intercesiones por su gente indígena ante las autoridades, describe a este sector ante el vicepresidente de Colombia como:

...pobres de solemnidad y muy sencillos de razón... dicen que los indígenas nada hacen con pedir protección ante S.E., porque no los oye debido á que son tan ignorantes que no pueden hablar con la gente ni saber dirigirse á ninguna persona, mucho menos al tratarse de su excelencia<sup>152</sup>.

Otro elemento interesante para sumarlo a este análisis es la reiterativa diferencia que se hace entre “naturales” y “ciudadanos”, se conoce que con el adjetivo de natural a aquella persona oriunda de una región, sin embargo, en el caso del occidente de Panamá se asocia más a una diferencia entre indios y blancos o mestizos. Esta diferencia es fundamental, pues es el pilar de la estructura social, económica y política, que va a regir las relaciones cotidianas en el occidente, donde los “naturales” comúnmente carecen de derechos. A finales del siglo XVIII, a medida que la gran hacienda se desarrollaba, la agricultura del resguardo entró en conflicto con aquella, ya que la

---

151 Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

152 Lorenzo Troya, Victoriano, “Nota de Victoriano Lorenzo al vicepresidente de la república de Colombia, informándole que los indígenas campesinos, solicitan que los represente ante el presidente de Bogotá, mediante un memorial que ellos le enviaron”, *Lotería edición especial-Guerra de los mil días*, 2001, 295.

primera le disputaba los trabajadores y la tierra: socavando las bases materiales de su existencia.

Los resguardos, en su concepción original, se consideraron una manera de salvaguardar al indígena de los excesos de los encomenderos, pero no como un derecho de propiedad legítima, es decir, el resguardo se conceptualizó como una “reserva territorial” de uso colectivo. Los resguardos se originan al finalizar el período de la conquista y buscan además convertir al indio en súbdito de la Corona.

Se organizaban administrativamente teniendo como cabeza al gobernador (comúnmente concordaba con el cacique), seguido de los alcaldes, regidores y alguaciles; divididos en parcelas, sin perder (a lo interno del mundo indígena) el criterio de la colectividad de la tierra.

Según Pineda (2004), el resguardo indígena fue percibido como un rezago del pasado, como un obstáculo que impedía la expansión de la civilización, con lo cual prevalecían también los intereses de hacendados y municipios, que se apropiaron, con amparo legal, de las tierras de los indios.

Con la guerra de independencia y posteriores, las tierras expropiadas fueron obtenidas generalmente por antiguos terratenientes; por los militares republicanos que solicitaron las tierras en calidad de pago por sus servicios, y por comerciantes, terratenientes y militares que acapararon la tierra a través de bonos de deuda pública, emitidos al inicio de la era republicana. Los resguardos indígenas que hasta el momento se habían visto medianamente contenidos y protegidos, a partir de la propuesta de la privatización de la tierra se empezaron a ver afectados, entre otras cosas por ventas y alquileres que los indígenas hacían a blancos y mestizos. Para el año de 1850, el Estado, invocando la “libertad y la igualdad” de todos los hombres y particularmente, el derecho a la propiedad privada, inicia el proceso de repartición de las tierras resguardadas. Al despojarse el indígena

de sus medios de producción, se acelera su proletarización, lo cual permite la oferta de una mayor cantidad de mano de obra “libre” y barata para las haciendas.

Además, el latifundio y la hacienda prosperaron al ampliarse su extensión tras la anexión de las tierras anteriormente resguardadas. En el caso particular del occidente panameño, la hacienda privada convivió con la instalación de empresas de capital extranjero; y para ambos modelos hubo mano de obra barata.

A partir de 1850, los resguardos desaparecen del país casi en su totalidad; sobrevivieron solamente en las regiones donde no hubo un desarrollo efectivo de las relaciones capitalistas de producción o de cultivos de exportación. Para esta época, la estructura social presente en Colombia contaba con una diversidad de intereses económicos y políticos. Los terratenientes estaban interesados en la abolición de los resguardos y la permanencia de la esclavitud; los comerciantes, fortalecidos en la primera mitad del siglo, apoyaban el libre cambio y la articulación de los esclavos e indígenas al mercado del trabajo, por medidas proteccionistas y la abolición de la esclavitud y los resguardos, para generar un mercado para su producción; los esclavos se acomodaban a quien garantizara la abolición de la esclavitud, y los indígenas estaban marginados de la vida política de la naciente república (Albán Moreno y Rendón Vélez, 2010).

A partir de la Ley 89 de 1890 se determina la manera como deben ser gobernados “los salvajes que se iban reduciendo a la vida civilizada”, y este representaba un retorno indirecto a un manejo de la política de los pueblos indígenas al estilo colonial.

Artículo 3º. En todos los lugares en que se encuentre establecida una parcialidad de indígenas habrá un pequeño Cabildo nombrado por éstos conforme á sus costumbres. El período de duración de dicho Cabildo será de un año, de 1º de Enero a 31 de

Diciembre. Para tomar posesión de sus puestos no necesitan los miembros del Cabildo e otra formalidad que la de ser reconocidos por la parcialidad ante el Cabildo cesante y á presencia del Alcalde del Distrito<sup>153</sup>.

Dicha Ley, en su artículo 4 manifiesta la dificultad de articular en muchos casos la norma indígena con la jurisdicción nacional. Resalta en este artículo la expresión “con tal que no se opongan a lo que previenen las leyes”, situación que a la larga y hasta el presente va a ser parte de los conflictos entre dos universos culturales, con visiones e interés en muchos casos irreconciliables.

A finales del siglo XIX, el país se organizó por misiones que encargaban a las diversas órdenes religiosas católicas que educaran y cristianizaran; este era el canal directo por donde se introdujo toda la ideología moralizadora, que a su vez contenía un fuerte control político y económico de la población indígena. Es por eso que para el occidente de Panamá el arma religiosa fue una fuente importante de control de la población, y por tanto, de todas sus posesiones, incluidas la tierra.

...abrigo la convicción íntima de que en lapso de tiempo no muy extenso, la erección de Misiones y Colonias agrícolas que hoy se intenta ha de devolverle al Gobierno la recia región andina de Coclé, convertido en un territorio sembrado de poblaciones cristianas y trabajadoras, en vez de la Comarca bellísima pero sustraída a las leyes sociales y al progreso del mundo civilizado que hoy se le entrega<sup>154</sup>.

---

153 Congreso de Colombia, “Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, 25 de noviembre de 1890, [http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4920# \(16/6/2012\)](http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4920# (16/6/2012))

154 Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, ANP, PC, Legajo 2768.

Con respecto al uso y administración de la tierra, la Ley 89 propone un concepto de propiedad colectiva legitimada, que opera a través de mecanismos propios de la tenencia privada. Es decir, que toda forma de usufructo debía de ser legalizada y registrada como tenencia privada; en este sentido, la idea de la parcelación de los resguardos fue la forma única que consideró dicha ley de acceso a la tierra, quebrando por completo el concepto tradicional del territorio colectivo. Reproduce además el imaginario blanco-mestizo de la tierra como un bien de producción, en contraposición con el concepto integral de territorio que subyace en la cosmovisión indígena.

Los controles ejercidos sobre la administración del resguardo contemplaban de forma limitada a las figuras tradicionales de autoridad y por el contrario imponían gran poder de decisión a los administradores no indígenas (ejemplo Alcalde del Distrito). Esta ley estaba muy lejos de proponer algún proceso de autonomía o auto administración por parte de los pueblos indígenas, y más con muchas dificultades tiene el nivel de paternalista (Artículo 7).

...que para hacer cumplir á los indígenas con mas prontitud, era mejor que quedaran gobernados por las autoridades civiles de la cabecera del Distrito, y como en esa hora no se hallaba ningún indígena en el mismo gobernador de ellos, dijo su Sría Ilma. El obispo que así quedaría. Hoy están los pobres indígenas sin su gobierno local de tradición, desde el mes de febrero del corriente año, y como esta autoridad ha sido anteriormente permanente entre su raza, y así se han gobernado siempre, lo cual me es grato comunicárselo a S.E. para que sirva proveer en estos casos lo conveniente<sup>155</sup>.

Con estas transformaciones en la tenencia y acceso a la tierra llegaron nuevas formas de dominación, como el trabajo personal subsidiado

---

155 Lorenzo Troya, Victoriano, "Nota de Victoriano Lorenzo al Vicepresidente de la República de Colombia, informándole que los indígenas campesinos, solicitan que los represente ante el presidente de Bogotá, mediante un memorial que ellos le enviaron", *Lotería edición especial-Guerra de los mil días*, 2001, 295

que pagan los sectores indígenas a las autoridades en cada caserío. Este operaba a manera de un impuesto y se debía pagar por todos los sectores indígenas, ya fuera con dinero o con fuerza laboral en algunas de las obras públicas.

En el caso de los guaymíes del occidente, a manera de compensación, por no poder pagar los montos cobrados, se hicieron cargo por años del mantenimiento de los caminos<sup>156</sup>. Según la documentación analizada, este impuesto fue gravemente manipulado, ya que con frecuencia, con el concepto de trabajo personal subsidiado, los indígenas fueron obligados a trabajar en haciendas, en plantaciones o cualquier otra actividad de carácter privado. Fue común además, que el trabajo indígena se utilizara en algunos casos únicamente para mejoras de los pueblos de blancos y no dentro de sus propios pueblos<sup>157</sup>.

Desde la documentación analizada para el caso del impuesto personal no se ha hallado una edad mínima, y más bien se detalla que los niños también pagan su impuesto. El cálculo de la tasa de impuesto personal no se establece por caserío, sino a manera individual, sin embargo, es importante destacar que la negociación de este, sí se realizó comúnmente de forma colectiva y con el Gobernador de Indios a la cabeza.

El Gobernador de Indios Venancio Agráje (1889) hizo una propuesta a las autoridades, en la que solicitaba que los impuestos que el mismo sector indígena pagara, se revirtiera en sus propias escuelas públicas: “para civilización de mi nación pues ellos matan no para

---

156 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, en adelante ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

157 Hacia final del siglo XIX, son varias las solicitudes de los Gobernadores de Indios que proponen que ya que su gente debe de pagar dicho impuesto, que se valore el honrar su deuda en sus propios pueblos de indios para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Carta del Gobernador de indios Venancio Agraje, refiriéndose a la muerte de Pedro de Hoyos y a la acusación de Victoriano Lorenzo, 1 de noviembre 1889, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, ANP, año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

vender”. Propone además, que el trabajo personal subsidiario de los indígenas se pague en su propio pueblo, limpiando en camino real, las escuelas, etc.<sup>158</sup>.

A través de la Convención de Cúcuta (1821), se concedió el derecho de la nacionalidad a los sectores indígenas y con ello los derechos y deberes políticos. Como consecuencia de esto se les impusieron algunos impuestos, se caminó hacia la transformación y práctica de la tenencia de la tierra de forma privada, y se dictaron resoluciones sobre la instrucción de los niños y niñas indígenas (Conte, 2005).

El sistema de impuestos, para finales del siglo XIX en el occidente panameño, se puede esquematizar de la siguiente manera en tres formas de renta dominante: la primera a través de la monetización, seguida de la fuerza de trabajo, y por último, los productos. De acuerdo con cada uno de los impuestos, se impone una de estas formas de pago, o varias de ellas.

La monetización del sistema de impuestos fue aparente y su aplicación dependió tanto de las posibilidades que dentro del sistema tuvieran los sectores indígenas (para pagar en dinero, productos tasados o trabajo con tiempo normado), como las necesidades de las autoridades departamentales y los requerimientos del rentista del impuesto por degüello<sup>159</sup>.

Antes no se ha pagado contribuciones al gobierno civil de Penonomé, como hace dos años, y ahora se nos quiere imponer nuevamente pagando forzosamente estos impuestos al gobierno civil de esta provincia, como si nuestra nación fuera de hacendados, o comerciantes o tuvieran algunas rentas para sostenerse.

---

158 Carta del Gobernador de indios Venancio Agraje refiriéndose a la muerte de Pedro de Hoyos y a la acusación de Victoriano Lorenzo, 1 de noviembre 1889, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, ANP, año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

159 El derecho al cobro del impuesto de degüello se iba a remate y se le pagaba al Gobierno el derecho por un año. Se encontraron formatos estandarizados de contratos entre los interesados y las autoridades.

Las contribuciones que nos obligan a pagar con la presencia violenta y amenazante de los miembros del ejército son treinta centavos, o de trabajo personal forzado, y hasta de cinco pesos por el impuesto de degüello de cada una de la reses vacunas y dos pesos de cerdo, y como sabemos que el gobierno no tiene las facultades para conceder a los indígenas todas las garantías, como antiguos habitantes de Colombia<sup>160</sup>.

La documentación analizada ofrece una gustosa descripción de la situación indígena hacia 1897, la cuál es dirigida al Ministro de Gobierno de Bogotá, el mismo escribe:

...la raza indígena ha sido conocida pobre de solemnidad, antes no se ha pagado contribuciones al Gobierno Civil de Penonomé, como hacen ya doce años que se viene pagando precisamente impuestos al gobierno civil de esta provincia, como si mi nación fuera ascendada, comerciante o tuviera algunas rentas para sostenerse=las contribuciones que más obligan pagar las autoridades de Coclé son: treinta centavos de contribución directa, un peso jornal, un peso cincuenta centavos de trabajo personal subsidiario, una peseta todos los años para usar los montes de propiedad de los indígenas, cinco pesos por el desgüello de cada una rez (i.e. res) vacuna y dos pesos por un cerdo; y convencido como estoy que el Gobierno Supremo tiene amplias facultades para conceder a esta indígenas todas las garantías necesarias como propios dueños de Colombia suplicamos á S.S. nos otorgue las gracias siguientes: Que entre mi nación haya consumo privado...y no para vender, sino para el gasto de la familia de la casa<sup>161</sup>.

160 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, en adelante ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

161 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

El documento se transcribió textualmente.

Una situación que ya se ha mencionado en páginas anteriores, y que fue una dificultad más para los sectores indígenas fue la escasa claridad y los cambios de las jurisdicciones entre los caseríos, situación que en muchos casos los hizo víctimas de cobros duplicados.

Dándole ha saber que ha sido muy antiguo el uso por ley por costumbre anteriormente que los límites territoriales han sido en el río Trinidad, limite de Capira para el este, y para Penonomé al poniente lo cual el Alcalde del Distrito Municipal de Capira quiere tomarse hasta río indio...Habiendo 100 habitantes que antiguamente han pagado sus derechos en Penonomé, tanto eclesiásticos como civiles y que por la fuerza sin su gusto las autoridades les obligan a prestar sus servicios en el Distrito Municipal de Capira me creo no sea justo<sup>162</sup>.

El impuesto por degüello consistía en un cobro realizado por la matanza de ya fuera de una res (ganado mayor) o de un cerdo (ganado menor) principalmente. El impuesto era aplicado a toda persona que realizara dicha actividad, con la diferencia que para las familias indígenas, esta se realizaba para consumo privado y no generaba ningún tipo de ingreso que permitiera hacer frente al cobro.<sup>163</sup> Este quizás fue uno de los impuestos que más daños causó a la cotidianidad de los sectores indígenas, pues afectó directamente sus ya lesionadas posibilidades de alimentación. La dieta entonces se adaptó a aquellos animales por los que no se cobraba ningún tipo de impuesto, por ejemplo, las aves silvestres y la pesca. La pena por el no pago de este impuesto era, al igual que para los demás, la cárcel o el trabajo forzado.

---

162 Carta del Gobernador de indios Venancio Agraje refiriéndose a la muerte de Pedro de Hoyos y a la acusación de Victoriano Lorenzo, 1 de noviembre 1889, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, ANP, año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

163 Lorenzo Troya, Victoriano, "Nota de Victoriano Lorenzo al vicepresidente de la república de Colombia, informándole que los indígenas campesinos, solicitan que los represente ante el presidente de Bogotá, mediante un memorial que ellos le enviaron", *Lotería edición especial-Guerra de los mil días*, 2001, 295

Que nos permita, en cambio, que nuestra nación tenga consumo privado, que no es para la venta, que pueden hacer matanza de una o dos reses por año, lo mismo que de los cerdos, que no son para vender, sino para el consumo de la propia familia de la casa<sup>164</sup>.

El derecho de cobro del impuesto por degüello de animales mayores y menores, era comprado al Gobierno por familias blancas adineradas. Quien estuviera interesado haría una propuesta económica al Gobierno, la cual podría ir a remate. Las ofertas se debían presentar por escrito tanto en monto como en forma de pago. Se debían presentar fiadores y comúnmente se pagaba una parte del costo total en efectivo y luego se completaba la suma con mensualidades. Se pagaba además el 2% mensual si había atrasados en los pagos mensuales<sup>165</sup>.

Otro elemento que empobreció fuertemente a indígenas y no indígenas principalmente de la zona rural fue el pago de las “contribuciones de guerra” que no fueron un impuesto definido y normado como el del degüello. Este nuevo “impuesto” consistían en tomar lo que el ejército necesitara en tiempos de guerra<sup>166</sup>, el mismo aceptaba moneda, caballos, granos, armas, agua, jóvenes que fueran a pelear al frente de batalla, hospedaje, servicios como lavandería y cocina, medicamentos y hasta favores sexuales. Generalmente este nuevo “impuesto” era pagado por aquellos que pertenecían al bando contrario al Gobierno o que eran acusados de esto frente a las autoridades<sup>167</sup>.

---

164 Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, en adelante ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

165 Machotes de contratos para el cobro del impuesto sobre degüello de ganado menor y mayor, Panamá, sin fecha, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2760.

166 Para la época esa era la constante en todo el territorio Colombiano.

167 Carta de Leopoldo Escala al Jefe Civil y Militar del Departamento solicitando se exonere de pago de contribución de guerra, 22 de octubre 1900, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2999.

Carta de Ernesto Escala al Jefe Civil y Militar del Departamento solicitando se exonere de pago de contribución de guerra, 22 de octubre 1900, ANP, PC, Ciudad de Panamá, Legajo 2999.

El occidente de Panamá, desde tiempos tempranos, fue un espacio donde se unieron tradiciones culturales del sur y del norte, pero con una alta creación cultural propia. Este elemento se puede observar tanto en los registros arqueológicos, lingüísticos y etnográficos. El occidente de Panamá como unidad histórico-cultural fue un espacio diverso, tanto en tradiciones (culturales, políticas, sociales, etc.) como en mecanismos de respuesta a la dominación.

La población del occidente panameño fue expuesta al contacto con los conquistadores españoles que arribaron a estas tierras desde el siglo XVI, de manera intermitente. La ubicación geográfica permitió que la región se conectara a una red comercial en el caribe centroamericano y que además pudiera resistir a la violación de su etnoterritorio por parte de los españoles y posteriormente de los blanco-mestizos.

El pueblo guaymí constituyó, para el occidente desde los primeros años de la conquista, la organización social posiblemente más fuerte, con mayor cobertura territorial, con mayores y más efectivas relaciones sociales (rituales) y sanguíneas, y con un sistema dinámico de acciones para la resistencia.

Los conquistadores consideraron que esta zona podía explotarse de manera más eficaz con el asentamiento y traslado de los indígenas, para ser concentrados en poblados. Sin embargo, sus planes fracasaron debido a los múltiples obstáculos que enfrentaron, entre otros: problemas climáticos, dificultades para abastecer los poblados debido a su lejanía de otras ciudades ya establecidas; aislamiento por las condiciones topográficas de la zona (abundancia de ríos y montañas); poblaciones indígenas dispersas (que vivían de la caza, la pesca, la recolección y con una agricultura poco intensiva); la resistencia de la población indígena; ataques de los zambos-mosquitos e ingleses; ausencia de riquezas auríferas y limitado capital para desarrollar las inversiones necesarias.

El desarrollo de la esclavitud indígena fue una realidad en esta región, a manos de los zambos-mosquitos e ingleses que se hacían de esclavos para la venta en estas tierras. Los indígenas eran comprados a los zambos-mosquitos, a cambio de armas de fuego, municiones, pólvora, telas, aguardiente, machetes, hachas y otros productos.

Las misiones religiosas lograron aprovechar el temor de los indígenas por los ataques de los zambos-mosquitos, entrando en la región y a veces de manera forzosa, otras veces de forma pacífica, para trasladar la población hacia otras zonas en el Pacífico panameño y en otras misiones en territorio costarricense.

El estigma hacia el indígena ha sido el mecanismo de validación de todas las formas de maltrato y explotación. Los procesos de aculturación tuvieron como principal objetivo la desestructuración de las organizaciones sociales, políticas e inclusive militares que aún para la época se encontraban presentes en la población guaymí. En este contexto, el sector dominante promueve la no existencia de indígenas en el occidente y más bien la presencia de los “cholos”. Este nuevo etnónimo estuvo cargado de un descrédito cultural, pues el cholo no es indígena, pero tampoco mestizo; carece de cualquier tradición, y por tanto, de los derechos ancestrales que sí se reconocía en la legislación de los resguardos a los indígenas.

El final del periodo colombiano es la época donde se acuña un nuevo mapa sociopolítico, basado en las diferencias étnicas, y por tanto, en las posibilidades de acceso a la tierra, a la justicia, etc. Es la base para la naciente nación panameña con altos grados de racismo y polarización por cuestiones étnicas.

Este periodo fue sumamente difícil para las poblaciones rurales y principalmente aquellas indígenas, pues la distancia con Bogotá hacía imposible el control de las mismas autoridades panameñas. Las formas de violencia más frecuentes eran recibidas por los sectores militares.

La rearticulación social de la memoria guaymí se cimienta sobre muchos aspectos que se habían mantenido a través de la tradición oral. Esto les permite lograr una autoafirmación de su identidad indígena dentro de las comunidades y en el contexto nacional.

La actividad política de los guaymí emprendió acciones colectivas de resistencia, mediante la defensa de su autonomía, su territorialidad y su derecho a existir (y ser visibilizados). Fue también importante la lucha para un acceso equitativo a la justicia y la erradicación de un sistema feudal de explotación.

La resistencia, en este contexto, se relacionó con la necesidad de aseguramiento de condiciones básicas de bienestar por parte de los sectores populares indios. Así mismo, la resistencia indígena emana de un sentido de pertenencia y de defensa de su territorio.

## Referencias bibliográficas

- Fuentes secundarias

Alba, M. (1946). *Geografía descriptiva de la república de Panamá*. Recuperado de <http://www.binal.ac.pa/buscar/clobrasd.php>.

Albán, A. y Rendón, J. (2010). Colonia y emancipación: procesos centrales relacionados con la propiedad de la tierra y los medios de producción en Colombia. *Entramado Vol 6. (2)* p. 74-95. Institución y país

Aráuz, C. (2007). *Bocas del Toro y el Caribe Occidental: Periferia y marginalidad siglos XVI-XIX*. Ciudad de Panamá: Editorial Mariano Arosamena.

Bourgois, P. (1994). *Banano y etnia y lucha social en Centro América*. San José: Editorial DEI.

Calvo, T. (1995). *Iberoamérica de 1570-1710*. Barcelona: Península.

Castillero, A. (1995). *Conquista, evangelización y resistencia*. Panamá: Instituto Nacional de Cultura.

Clement, R y Horn, S. (2001). Pre-Columbian land-use history in Costa Rica: a 3000-year record of forest clearance, agriculture and fires from Laguna Zoncho. Holocene. Recuperado de <http://hol.sagepub.com/content/11/4/419.abstract>.

Conte-Porras, J. (2005). *Meditaciones entorno a Victoriano*. Panamá: Editorial Norma.

Colmenares, G. (1998). La formación de la economía colonial 1500-1740, en Ocampo, J. A. (Ed). *Historia económica de Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.

- Cook, R. (1976). Panamá: Región Central. *Vínculos* 2, p 122-140. Museo Nacional de Costa Rica, Costa Rica.
- Cook, R. (1982). Los guaymíes sí tienen historia. En Comité patrocinador del Foro sobre el pueblo guaymí y su futuro y CEASPA. (Eds). *El pueblo guaymí y su futuro. ¿Quién dijo que estamos cansados de ser indios?* Panamá: Impretex.
- Cook, R. y Sánchez, L. (2004). Panamá prehispánico, en Castellero Calvo A. (Ed). *Historia General de Panamá*. Bogotá: D'Vinni Impresores.
- Cook, R. (2004). Las sociedades originarias, en Castellero Calvo A. (Ed). *Historia General de Panamá*. Bogotá: D'Vinni Impresores.
- Davis, E. (1982). *La comarca guaymí en la estructura agraria actual de Panamá*. (Tesis doctoral). UNAM, México.
- De Andagoya, P. (1541-1546). Relación de los sucesos de Pedrarias Dávila en las provincias de la tierra firme o Castilla del Oro, de lo ocurrido en el descubrimiento de la mar del sur y costas del Perú y Nicaragua. *Colección cultural*. Recuperado de [http://www.enriquebolanos.org/coleccion\\_uno\\_pdf/CCBA%20-%20SERIE%20CRONISTAS%20-%202001%20-%202002.pdf](http://www.enriquebolanos.org/coleccion_uno_pdf/CCBA%20-%20SERIE%20CRONISTAS%20-%202001%20-%202002.pdf).
- Fernández, L. (1886). *Colección de documentos para la historia de Costa Rica. Documentos especiales sobre los límites entre Costa Rica y Colombia*. París: Imprenta Pablo Dupont.
- Guzmán, A. (2004). Victoriano Lorenzo, epílogo de una confrontación político-social y proemio de un devenir diplomático vergonzoso. En H. Bonilla y G. Montañez (Eds). *Colombia y Panamá: la metamorfosis de la nación en el siglo XX*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1253/4/03CAPI02.pdf>

Gutiérrez, R. (1993). *Pueblos de Indios: otro urbanismo en la región Andina*. Quito: Abya- yala.

Jaén, O. (1991). El siglo XVIII en Panamá y las permanencias estructurales. *Actas del Simposio Visión de la nacionalidad panameña*. Panamá: ILDEA.

Linares, O. (1976). Garden hunting in the American Tropics, *Human Ecology Vol 4*, Kluwer Academic Publishers-Plenum, p.331-349.

Linares, O. y Ranere, A. (1971). Cerro Brujo: A tiny guaymí Hamlet of the past. *Expedition Vol 2*, p. 27-35.

..... (1980). Adaptative radiations in prehistoric Panamá. *Monographs (5)*. Cambridge: Peabody Museum. Harvard University.

Martinelli, M. (1993). *El pueblo Ngobe. Cultura y organización*. Panamá: Instituto nacional de recursos naturales renovables.

Marín, G. (2004). La población de Bocas del Toro y la Comarca Ngöbe-buglé hasta inicios del siglo XIX. *Anuario de Estudios Centroamericanos, año/vol 30, (1-2)*, p.119-162. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Mena, M (2000). La encomienda, en Torres Abrégo, J, E. (Ed), *Población economía y sociedad en Panamá. Contribución a la crítica de la historiografía panameña*, Panamá: Editorial universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.

Mérida, P. (1963). Vida y costumbres del indio guaymí de Veraguas, Lotería 93, Panamá: Lotería Nacional.

Morner, M. (1970). *La corona española y los foráneos en los pueblos de indios de América*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.

- Piperno, D. y Jones, J. (2003). Paleoeological and archaeological implications of a Late Pleistocene/Early Holocene record of vegetation and climate from the Pacific coastal plain of Panamá, *Quaternary Research* 59. Recuperado de [http://si-pddr.si.edu/jspui/bitstream/10088/2183/1/Piperno\\_and\\_Jones.pdf](http://si-pddr.si.edu/jspui/bitstream/10088/2183/1/Piperno_and_Jones.pdf).
- Pineda, R. (2004). La política indigenista entre 1886 y 1991. Estados y Pueblos indígenas en el siglo XX. *Revista Credencial Historia, Edición 146*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/estado.htm>.
- Ranere, A. y Cooke, R. (1996). Stone tools and cultural boundaries, en *Paths to Central American Prehistory*, Lange, F. (Ed). Niwot: University Press of Colorado.
- Roberts, O. (1978). *Narraciones de los viajes y excursiones en la costa oriental y en el interior de Centroamérica 1827*. Managua: Colección cultura de América.
- Requejo y Salcedo, J. (1640). *Relación Histórica y Geográfica de la Provincia de Panamá*. Recuperado de <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/older/geografiapa-4.pdf>.
- Sandner, G. (1984). *Centroamérica y el Caribe occidental. Coyunturas, crisis y conflictos. 1503-1984*. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia.
- Salcedo, J. (1993). Los pueblos de indios en el Nuevo Reino de Granada y Popayán, en R. Gutiérrez, (Ed). *Pueblos de Indios: otro urbanismo en la región Andina*. Quito: Biblioteca Abyayala.
- Stephens, C. (1987). Bosquejo Histórico del cultivo de banano en la Provincia de Bocas del Toro (1880-1980), *Revista Panameña de Antropología. Publicaciones Especiales (Panamá)*. no. 1.

Torres de Araúz, R. (1999). *Panamá indígena*. Panamá: Biblioteca de la nacionalidad/Autoridad del Canal de Panamá.

Vásquez, J. (2000). Cambios profundos en las relaciones internacionales y el problema de la inserción de los nuevos estados. En G. Damas. (Ed). *Historia General de América Latina. Procesos americanos hacia la redefinición colonial*. París: Editorial Trotta.

Young, P. (1971). *Ngawbé Tradition and Change among the western Guaymí of Panamá*. Illinois studies in anthropology n.7, Urbana, Illinois, 1971.

Young, P. (1993). *Un viaje al corazón del pueblo Ngobe*. Panamá: Acción cultural ngobe.

Zavala, S. (1988). *Las instituciones jurídicas de la conquista de América*. México: Editorial Porrúa.

- Fuentes primarias

Cartas y expedientes de los Gobernadores de Tierra Firme, Audiencia General de Indias, Archivo Nacional de Panamá, Ciudad de Panamá, Legajo 29.

Informe del Perfecto de Coclé sobre misiones y colonias agrícolas de indígenas al Señor Secretario General del Departamento de Panamá, Coclé, año de 1889, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2768.

Carta del Gobernador de indios de Penonomé Venancio Agraje al Ministro de Gobierno en Bogotá, 20 de diciembre 1897, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2965.

Carta de un rey indígena que solicita apoyo con 30 o 40 soldados para sacar de sus tierras a blancos que se han ido a vivir entre ellos, 22 de marzo 1881, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2700.

Carta de indígenas de Tolé (Chiriquí) dirigida al Presidente de la República de Panamá pues les han metido ganado en sus tierras, 22 de marzo 1881, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2700.

Carta de Emilio Grimaldo al señor secretario del Departamento, 26 de octubre de 1891, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, Archivo Nacional de Panamá, año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

Nota de los productores de sal de Aguadulce al señor General jefe civil y militar del departamento de Panamá, Aguadulce, 24 de marzo de 1901, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 95.

Carta del Gobernador de indios Venancio Agraje refiriéndose a la muerte de Pedro de Hoyos y a la acusación de Victoriano Lorenzo, 1 de noviembre 1889, expediente del juicio a Victoriano Lorenzo Troya por la muerte de Pedro de Hoyos, Archivo Nacional de Panamá, año de 1891, Ciudad de Panamá, Archivo judicial.

Machotes de contratos para el cobro del impuesto sobre degüello de ganado menor y mayor, Panamá, sin fecha, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2760.

Carta de Leopoldo Escala al Jefe Civil y Militar del Departamento solicitando se exonere de pago de contribución de guerra, 22 de octubre 1900, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2999.

Carta de Ernesto Escala al Jefe Civil y Militar del Departamento solicitando se exonere de pago de contribución de guerra, 22 de octubre 1900, Archivo Nacional de Panamá, Periodo Colombiano, Ciudad de Panamá, Legajo 2999.

Programa de Estudios de Población para la  
Equidad con Perspectiva de Género y Diversidad  
Cultural-IDESPO.

