

**El mundo de los pueblos  
indígenas de Bolivia y de los  
afrobolivianos**

**MANUAL PARA EL DOCENTE**



# El mundo de los pueblos indígenas de Bolivia y de los afrobolivianos

MANUAL PARA EL DOCENTE



Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo del Instituto Internacional para la Comunicación y el Desarrollo (IICD) y a la Fundación EDUKANS en el marco del consorcio C4C Conectar Para el Cambio.

©APCOB 2014  
(Segunda edición)

Depósito legal: 8-1-1580-14  
ISBN: 978-99974-800-1-9

Texto original:  
Gudrun Birk, Mónica Rojas

Actualización de texto:  
Leonardo Martínez, Rubén Darío de La Fuente,  
Roberto Balza y Juan Burgos

Diseño y Diagramación:  
Fabiola Beltrán

Santa Cruz de la Sierra

# ÍNDICE

Introducción	5
I. Conocer a los pueblos indígenas a través de multimedia - <i>Guðrun Birk</i>	7
1.1. ¿Por qué conocer la historia y cultura de los pueblos indígenas de tierras bajas?	7
1.2. El concepto de "interculturalidad" desde la educación	8
1.3. El uso de multimedia en el estudio de las culturas indígenas	11
II. La navegación por los CDs interactivos - <i>Juan Burgos</i>	15
2.1. La importancia de las TIC's	15
2.2. Plan nacional de incorporación de TIC's	16
2.3. Generación de materiales educativos	17
2.4. Navegación por los CD/DVD interactivos	17
2.5. Preguntas frecuentes y cómo hacer	24
2.6. Ambientes y posibilidades de trabajo	25
III. El contenido de los materiales multimedia y conceptos relacionados - <i>Guðrun Birk y Leonardo Martínez</i>	27
3.1. Para empezar: algunos conceptos importantes	27
3.1.1. Sociedad y Cultura	27
3.1.2. Características de la Cultura	28
3.1.3. Grupo étnico y pueblo indígena	32
3.1.4. Pueblos indígenas y cambio cultural	34
3.1.5. Etnocentrismo	36
3.1.6. No existe una historia única y verdadera	37
3.1.7. La dicotomía "salvajes" versus "civilizados"	37
3.2. Cómo están estructurados estos CD y DVD	39
3.2.1. Mito de inicio y temas transversales	39
3.2.2. Historia	41
3.2.3. Los Ciclos	53
3.2.3.1. Ciclo de Vida	54
3.2.3.2. Ciclo del Año	73
3.2.3.3. Ciclo del Día	90
IV. El abordaje didáctico- <i>Mónica Roja, Ruben de la fuente y Roberto Balza</i>	99
4.1. De dónde partimos: motivación de una enseñanza intercultural y el deber legal de la misma	99
4.2. El docente, los alumnos: algunas recomendaciones	102
4.3. La evaluación	111
V. Glosario de términos	113
Autores y fuentes de ilustraciones	123
Bibliografía	125

# ÍNDICE

# Introducción

El presente manual está destinado a acompañar a los docentes que trabajan en el aula con los materiales multimedia de la serie educativa "El mundo de..." los diversos pueblos indígenas Bolivia, producidos por la ONG Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano (APCOB).

Sin embargo, no ha de entenderse como una guía que proponga proyectos para los alumnos, pues estas propuestas están incluidas en cada uno de los materiales. Este manual quiere ayudar al docente a usar los CDs interactivos, tanto con relación a los aspectos técnicos (la navegación), como a los contenidos.

El capítulo I presenta algunas reflexiones sobre la necesidad de conocer la historia y cultura de los pueblos indígenas de las tierras bajas bolivianas y por qué han sido incorporadas en el currículo. Como el estudio de las culturas indígenas forma parte de la educación intercultural, a continuación sigue un texto sobre el concepto de interculturalidad. La tercera parte de este capítulo se refiere al uso de multimedia como material didáctico para conocer a los pueblos indígenas de las tierras bajas bolivianas.

En el capítulo II se muestran todos los elementos contenidos en los CDs interactivos y cómo se navega por ellos. Si bien en cada CD existe un botón "Ayuda", este manual proporciona información más detallada, que tiene además la ventaja de estar impresa, de manera que se puede utilizar mientras se está navegando por los materiales.

El tercer capítulo se refiere a los contenidos de los materiales multimedia. Aquí el docente encuentra explicaciones de algunos conceptos de la disciplina antropológica, así como información complementaria y/o más sistematizada que en cada uno de los materiales. Necesariamente esta información tiene un carácter un tanto esquemático, ya que no es posible reseñar todo el estado del arte de la antropología con relación a los pueblos indígenas de Bolivia, ni reproducir in extenso los conceptos relacionados. No obstante, pensamos que los diferentes apartados de este capítulo III pueden ayudar al docente a tener una visión más global de las culturas indígenas y pueden darle pautas para el debate en aula. No se trata de leer todo este capítulo de inicio a fin, sino de recurrir a los diferentes apartados a modo de consulta en el momento en que el docente requiera de información complementaria sobre determinado tema.

El capítulo IV proporciona algunas recomendaciones para el abordaje didáctico de los contenidos de los materiales multimedia. Al final del manual se encuentra un glosario de términos al que el docente puede recurrir cuando tenga dudas sobre determinados conceptos, sobre todo antropológicos. Asimismo, incluimos una bibliografía con literatura básica que se puede encontrar en algunas bibliotecas y/o librerías del país o en Internet.

# I

## Conocer a los pueblos indígenas a través de multimedia

### 1.1. ¿Por qué conocer la historia y cultura de los pueblos indígenas de tierras bajas?

En 1994, por primera vez en la historia de Bolivia, la Constitución Política del Estado declara al país como una nación multicultural y plurilingüe, lo que significa el reconocimiento oficial de la existencia de pueblos indígenas dentro de Bolivia.

Desde entonces han transcurrido dos décadas; los pueblos indígenas se han hecho cada vez más presentes en el ámbito público, han logrado la aprobación de leyes a favor de sus derechos colectivos y, finalmente en 2009, el pueblo boliviano ha aprobado mediante referéndum una nueva Constitución Política del Estado que reconoce el conjunto de lenguas indígenas como oficiales y concede a los pueblos indígenas el derecho al autogobierno.

Sin embargo, a pesar del gran avance en materia de derechos indígenas y de su participación en el Estado, a nivel de relaciones entre indígenas y no indígenas no parece haberse producido aún un verdadero cambio. ¿Pues qué sabemos unos de otros? ¿Qué sabe el cruceño del ayoreo, al que ve a diario en las calles de la ciudad? ¿Qué sabe el paceño de los pueblos indígenas que habitan el mismo departamento que él? ¿El cochabambino del yuracaré?... Una abrumante mayoría de los bolivianos no indígenas ni siquiera puede nombrar a los diferentes pueblos que viven en las tierras bajas. A lo sumo, han escuchado quizás el nombre guaraní, chiquitano o mojeño y lo que se sabe de estos pueblos son algunos pocos datos superficiales (p.e. se dice que los guaraníes viven en el Chaco y hablan guaraní; los chiquitanos tienen que ver con las misiones jesuíticas de la Chiquitanía; los mojeños tienen una danza muy linda con grandes penachos y gigantescas zampoñas). En conclusión: tan sólo una minoría insignificante conoce a los pueblos indígenas de Bolivia, y esto a pesar de que todos vivimos en el mismo país, ante la ley globalmente tenemos los mismos derechos y obligaciones, todos somos bolivianos y nos sentimos bolivianos.

Este desconocimiento entre unos y otros resulta en prejuicios frente al "otro", que a su vez se traducen en menosprecio, llevan a malos tratos de todo tipo y, en el peor de los casos, a agresiones físicas contra los que sufren estos prejuicios, los integrantes de los pueblos indígenas.

Desde 1994, el Estado no sólo ha reconocido oficialmente la existencia de pueblos indígenas en el país; también ha reconocido la necesidad de una educación que fomente el respeto

entre las diferentes culturas que viven en Bolivia. La Reforma Educativa de 1994 estableció en su Artículo 1 que la educación: "es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres" (MECyD 1994: 1). No obstante, si bien la Reforma Educativa promovió algunos proyectos de educación intracultural (en aquella época llamada "educación intercultural bilingüe"), no implementó una educación intercultural orientada a crear actitudes de respeto entre las diferentes culturas que conforman nuestro país.

En cambio, el actual gobierno está comprometido con la educación intercultural, tal como se expresa en la Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez No. 070, formulada en 2010 y promulgada en 2011<sup>1</sup>. No obstante, en su Plan Nacional de Desarrollo de 2006 ya establecía que:

Los procesos educativos favorecerán el conocimiento de las culturas de los otros pueblos porque se considera que ignorarlas es fuente de conflicto y de distanciamiento. Se revalorizará lo que fue permanentemente considerado como negativo, la gran diversidad cultural de nuestros pueblos. (MPD 2006: 45)

Un paso concreto en esta dirección es la transmisión de conocimientos sobre la historia y cultura de los pueblos indígenas y afro-bolivianos que habitan el país a los alumnos no indígenas, a través de los materiales multimedia producidos por la organización Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano (APCOB), que el Ministerio de Educación y Culturas está insertando en unidades educativas del país. El punto de partida de este proyecto es que no solamente la construcción de una sociedad que respete los derechos de todos y cada uno, por "diferente" que sea, estará en gran medida en manos de los jóvenes, sino que además el aprendizaje de los jóvenes a menudo tiene un efecto "multiplicador" al ser transmitido a sus padres y a su entorno cercano en general. Si bien la educación intercultural ciertamente no debe limitarse a la transmisión de conocimientos sobre los pueblos indígenas, éste es un primer paso hacia un verdadero diálogo entre las culturas, el enriquecimiento mutuo y la convivencia pacífica entre indígenas y no indígenas.

### 1.2. El concepto de "interculturalidad" desde la educación

Desde hace aproximadamente dos décadas, en América Latina el concepto de interculturalidad ha ido ganando importancia en diferentes disciplinas (sociología, antropología, transformación de conflictos, etc.), pero nació en el ámbito de la educación, desde donde se fue cuestionando el concepto de multiculturalidad por considerarlo demasiado estático.

[...] las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad -no como hecho o fenómeno sino como propuesta de actuación- surgieron en el campo educativo. No es casual, pues la vida escolar y la práctica del aula son campos de intensa interacción donde se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas.

La necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos en la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la

<sup>1</sup> En punto 4.1. del capítulo IV, se hace una referencia más explícita a la Ley 070.

presencia de bagajes culturales diferenciados, y, en definitiva, de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad, son algunos de los aspectos que llevaron a plantear este nuevo paradigma educativo de la educación intercultural. (Malgesini/Giménez 2000: 1-2; versión en Internet)

Pero veamos primero qué es este concepto de multiculturalidad criticado o al menos considerado insuficiente desde la educación.

La **multiculturalidad** suele ser un término descriptivo que se usa para sencillamente constatar la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y/o político (como es el caso del Art. 1 de la CPE de Bolivia). Sin embargo, la introducción de este término en las legislaciones nacionales ya es considerada en sí como un logro, dado que significa el reconocimiento de los pueblos indígenas con una cultura propia, reconocimiento que les fue negado durante cientos de años.

En cambio, el concepto de **interculturalidad** se refiere a las relaciones que se dan entre las diferentes culturas que habitan un mismo territorio:

[...] el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades. (Rodrigo Alsina 1997: 2)

Xavier Albó complementa este concepto, señalando como un elemento clave de la interculturalidad las actitudes de una cultura hacia la otra:

La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. (Albó 1999: 99)

Ahora bien, en el campo de la educación, la interculturalidad no es un concepto "neutral" que se limite a estudiar las relaciones existentes entre una cultura y otra, sino que viene a ser un proyecto político social o, en palabras de Xavier Albó, "un ideal", según Malgesini y Giménez, una "propuesta de actuación". Nace de la constatación de una situación conflictiva entre dos o varias culturas, en América Latina principalmente entre la sociedad criolla, por un lado, y los pueblos indígenas, por el otro. Más precisamente, desde la Colonia hasta hoy, la relación entre la sociedad criolla y las diversas culturas indígenas se ha caracterizado por la marginación política, social y económica de estas últimas, es decir se trata de relaciones negativas, de relaciones de dominación. De ahí que la interculturalidad como proyecto político-social en comunicación y educación tiene por objetivo fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre las culturas o, como señala Weber:

[...] nos tenemos que dar cuenta de que todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica con la verdad. Por tanto, la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural

y relativa, y que cada cultura tiene que trabajar en la superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro.<sup>2</sup>

Por su parte, Albó señala que

El ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa. Esta capacidad se debe lograr en las personas, en las estructuras de la sociedad y en las instituciones que las soportan. (Albó 1999: 99)

De lo dicho hasta ahora se desprende que la interculturalidad como proyecto o ideal tiene que ver con actitudes, capacidades y con valores o, más precisamente, con la capacidad de cambiar actitudes negativas hacia "el otro" para comprender mejor y respetar sus valores y estilo de vida. Esta interculturalidad debe, por ende, desembocar en un enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas.

¿Qué significa esto para la práctica de la educación intercultural? Primero que se tiene que crear el conocimiento del otro:

Es evidente que un gran conocimiento de otra cultura permitirá una comunicación intercultural más eficaz. Debemos reconocer que, habitualmente, se conoce muy mal las otras culturas. La mayoría de las veces las conocemos a partir de la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura [...] y con los estereotipos que ésta nos ofrece [...]. El conocimiento más profundo del otro sirve para superar los estereotipos y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas a las de los lugares comunes. (Rodrigo Alsina 1997: 5)

En este sentido, la educación intercultural

[...] obliga, por una parte, a someter a crítica la propia selección de los contenidos que se ofrecen al alumnado y por otra a incorporar a "los otros": su historia, sus particularidades y los logros de sus reivindicaciones históricas como objeto de estudio. Una escuela intercultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. (Grupo Eleuterio Quintanilla 2000: 1-2)

Sin embargo, el mero conocimiento de la "otra" cultura por sí sola no conduce necesariamente a la interculturalidad (puede, en el peor de los casos, provocar lo contrario)<sup>3</sup>. De lo que se trata es de influir, junto a la transmisión de conocimientos, en las actitudes hacia el "otro"; éste es el verdadero reto pedagógico.

Este gran reto viene motivado sobre todo porque la transmisión de conocimientos culturales requiere siempre del conocimiento y la reflexión sobre la propia cultura. En general, cuando

<sup>2</sup> Se diferencia, sin embargo, entre diferentes niveles de interactividad; así, los materiales multimedia tienen un grado de interactividad relativamente bajo, ya que el usuario sólo puede elegir libremente el itinerario de navegación, pero no puede influir en los contenidos, que quedan constantes. En cambio, en sistemas con un alto grado de interactividad, el usuario puede construir contenidos propios.

<sup>3</sup> Es decir, este conocimiento puede ser utilizado también como una herramienta para oprimir o destruir al "otro"; un ejemplo entre muchos sería la utilización de antropólogos como asesores en guerras contra países con una cultura muy diferente (p. ej. Vietnam). Por esta razón, no faltan autores que cuestionan la interculturalidad globalmente desde los riesgos políticos asociados.

uno es miembro de una sociedad dominante, no hay muchos problemas en identificarse con su propia cultura, al menos frente a las culturas indígenas<sup>4</sup>.

Esta identificación es, además, reforzada por la educación formal, que, aunque con métodos cuestionables, presenta esta cultura como superior a las culturas indígenas. Para acercarse a una verdadera interculturalidad, los integrantes de la sociedad dominante (en este caso los docentes y alumnos) tienen que reflexionar críticamente sobre su propia cultura para poder comprender y llegar a una mayor apertura frente a las otras culturas (las culturas indígenas).

### 1.3. El uso de multimedia en el estudio de las culturas indígenas

Tradicionalmente el sistema educativo ha aniquilado la creatividad de los estudiantes fomentando sobre todo la capacidad de repetición; la nueva educación potenciará la creatividad considerando que este instrumento permitirá la creación y la transformación de los contextos en los que se encuentren los estudiantes, al recibir aportes propositivos e innovadores. (MPD 2006: 46)

La educación intercultural es un tema relativamente reciente en Bolivia, y para la gran mayoría de los docentes el extenso estudio de la historia y cultura de los pueblos indígenas en el aula es algo completamente nuevo. Pero también lo es el uso de la computadora y de herramientas como los materiales multimedia en formato digital.

La idea de desarrollar materiales multimedia sobre la historia y cultura de los pueblos indígenas de Bolivia ha surgido primero por el simple hecho de que la ONG APCOB cuenta con un gran archivo de imágenes filmicas -sobre todo de los pueblos ayoreo, chiquitano e isoseño-guaraní, a los que viene apoyando desde su fundación en 1980-, y de la intención de socializar este archivo visual a un amplio público. De esta idea inicial surgió el proyecto de desarrollo de materiales multimedia para el sistema educativo boliviano, con el objetivo de presentar la historia y cultura de un pueblo indígena a través de varios medios, incluyendo textos, videos, fotografías, y finalmente también testimonios con audio (que aún no se encontraban en el primer material sobre El Mundo de los Ayoréode). Lo que hoy tenemos es por lo tanto un material innovador y complejo, cuyo uso en el aula significa un verdadero reto para alumnos y docentes. Reto, porque el uso de estos materiales cambia radicalmente la relación entre el material didáctico y el alumno, pero también la relación entre docentes y alumnos.

¿Qué es lo que diferencia los materiales multimedia del libro, material didáctico clásico usado en la escuela? Aquí el concepto clave es el de la "interactividad". Si bien es un concepto difuso, sobre cuyo significado los científicos no se han puesto plenamente de acuerdo, está claro que se refiere a la relación entre una(s) persona(s) y la computadora, que se caracteriza, entre otros, por la no linealidad y, en el caso de materiales multimedia, además por una combinación de recursos mediáticos, como video, ilustraciones, sonido y/o texto<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Aunque consideramos que entre mucha gente el panorama cambia cuando se encuentra frente a otras sociedades que se creen "superiores", vale decir la norteamericana o las europeas.

<sup>5</sup> Se diferencia, sin embargo, entre diferentes niveles de interactividad; así, los materiales multimedia tienen un grado de interactividad relativamente bajo, ya que el usuario sólo puede elegir libremente el itinerario de navegación, pero no puede influir en los contenidos, que quedan constantes. En cambio, en sistemas con un alto grado de interactividad, el usuario puede construir contenidos propios.

"No linealidad" significa aquí que el usuario puede elegir el itinerario de navegación, ya sea por recursos del mismo tipo o de tipos diferentes. En los CDs sobre pueblos indígenas, el usuario puede, por ejemplo, primero mirar todos los videos y luego irse a los textos, que es el itinerario que suelen elegir los alumnos; también puede empezar navegando por todos los soportes del capítulo que más le llama la atención o leer primero cada texto central y luego los textos ampliatorios. En cambio, cuando una persona ve un CD/DVD con uno o varios videos alineados uno tras otro o lee un texto en la computadora (sea en Internet o en Word/pdf), su comportamiento no se diferencia esencialmente del espectador de una película o de un lector de libros. Ambos medios, el video y el libro, tienen una construcción lineal a la que se somete el espectador/lector<sup>6</sup>. Los medios interactivos, en cambio, conceden al usuario diferentes grados de libertad para la apropiación del contenido, exigiendo de él al mismo una mayor creatividad, ya que el usuario mismo elige los itinerarios del conocimiento y puede a su vez establecer relaciones entre los diversos elementos presentes en el soporte digital (o en páginas Internet enlazadas por hipervínculos).

Esta característica de los materiales multimedia presenta nuevos potenciales para la educación, al tiempo que su uso en el aula significa, como ya hemos señalado, un reto tanto para el alumno como para el docente por las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que sugiere el uso de este tipo de materiales.

Nombremos sólo algunos potenciales de los materiales multimedia para la educación (intercultural):

1. Su alta capacidad motivadora, tanto por la combinación de textos con medios visuales y sonoros, como por la libertad del alumno de tomar decisiones sobre su itinerario de aprendizaje.
2. La plasticidad de la información gracias a los medios visuales, sobre todo los videos. Éste es un aspecto particularmente importante en el estudio de las culturas indígenas, que le dan al espectador la oportunidad de ver a personas reales en su vida cotidiana, de modo que la información es menos abstracta que si sólo la adquiriera por medio de un texto.
3. La incorporación de los sentidos de la vista y del oído en el proceso de aprendizaje, que no solamente puede reforzar la capacidad de recordar la información, sino que también añade al aprendizaje racional un acceso asociativo, gráfico, intuitivo y emocional al conocimiento.

Con relación a lo que significa el aprendizaje con medios interactivos para el alumno, se puede remitir a Zamorano Castaño cuando se refiere al uso de Internet en el aula:

...más allá del modelo expositivo tradicional en el que al alumno se le ofrece el contenido cerrado de lo que debe aprender, [se trata] de un modelo o método de enseñanza por descubrimiento que exige del alumno mayor actividad intelectual pero también mayor libertad para "construir/descubrir" su propio proceso de aprendizaje. (Zamorano Castaño 2007: 2)

<sup>6</sup> Lo que no significa que (especialmente) el lector sea un "consumidor" pasivo del texto, ya que, como señalan ciertas corrientes de la ciencia literaria, el significado del texto se construye recién con la interpretación del lector; en este sentido, algunos científicos consideran que también la lectura de un libro es interactiva.

En otras palabras: la mayor libertad del alumno en el proceso de aprendizaje significa al mismo tiempo que está obligado a ser mentalmente más activo, ya que tiene un rol protagónico en la construcción del conocimiento. En el caso de los materiales sobre pueblos indígenas, el alumno no solamente recibe información para poder reproducirla posteriormente tal cual; la navegación según sus propios intereses y necesidades (recordemos que aquí la palabra clave es la no linealidad) hace que el conocimiento de la historia y cultura de un pueblo indígena se construya a manera de asociación entre las secuencias elegidas.

Esto, por supuesto, supone que el docente respete la naturaleza interactiva del material en la práctica en el aula y no lo trate como un libro, indicando a los alumnos que deben empezar al principio (¿pero cuál sería el principio en un material no lineal?) y terminar al final. Aquí, el nuevo rol del docente es el de asesor del alumno:

Este nuevo modelo pedagógico exige también una re-conceptualización de la labor docente pues, en el nuevo contexto, el profesor deja de ser un mero expositor de información para pasar a ser un proveedor de los recursos que los alumnos necesitarán para elaborar su proceso de aprendizaje. (Zamorano Castaño 2007: 2)

Quizás haya que añadir que al usar materiales multimedia en el aula, el docente se puede tropezar con un problema inusitado, sobre todo cuando está acostumbrado a ser en primer lugar un proveedor de información que los alumnos deben memorizar y reproducir. Y es el hecho de que a menudo los jóvenes están mucho más familiarizados con la computadora y con los recursos asociados como la Web, los juegos en red, etc., y que por lo tanto necesitan menos tiempo para entender cómo navegar por los CDs interactivos y apropiarse de los contenidos<sup>7</sup>. Si bien esta situación puede causar un conflicto en el docente o entre éste y los alumnos, porque de pronto el primero se ve cuestionado en el modo de verse a sí mismo en su rol del que sabe y enseña a los que no saben, creemos que es fundamental que adopte la posición de un "proveedor de los recursos que los alumnos necesitarán para elaborar su proceso de aprendizaje" (véase Zamorano Castaño, citado arriba), más que el de un proveedor de información. En el tema específico que nos ocupa aquí, la historia y cultura de los pueblos indígenas de tierras bajas, en la gran mayoría de los casos los docentes además no tienen un conocimiento más allá del que adquieren en base a esos mismos materiales, ya que este tema no ha sido parte de su formación. Por lo tanto, el uso mismo de la computadora, la interactividad de los materiales y el estado de conocimiento de alumnos y docentes llevan a la horizontalización de la relación entre ambos, lo que no significa que el docente no tenga un rol específico en el proceso de enseñanza -aprendizaje, que es justamente el de orientador.

En esta tarea, el docente debe estar guiado por los objetivos a los que apunta el trabajo con los materiales multimedia. Mencionemos los objetivos globales más importantes:

Los alumnos no sólo deben responder o saber cosas nuevas (conceptos), sino desarrollar determinadas formas de ser y de pensar (actitudes). En este proceso de aprendizaje actitudinal es central el conflicto cognitivo:

<sup>7</sup> En nuestras primeras experiencias de inserción de los materiales en unidades educativas del departamento de Santa Cruz, muchos alumnos se quejaban de que los "profes son demasiado lentos con los CDs".

[...] de un tiempo a esta parte el cambio de actitudes se concibe no tanto como un fenómeno de persuadir al aprendiz, sino de someterle a situaciones de conflicto cognitivo cuya resolución requiera modificar las actitudes hasta ahora mantenidas... La introducción de conflictos o inconsistencias desestabiliza las actitudes y fomenta el cambio, ya que en general esos desequilibrios son desagradables cuando se perciben<sup>8</sup>.

En nuestro caso (y según las experiencias en unidades educativas de Santa Cruz), a menudo este cambio actitudinal se da automáticamente con el uso de los materiales multimedia, ya que la información y la forma de presentarla lleva a que el alumno empiece a contrastar la información que ya poseía con la recientemente adquirida y llega a una nueva conclusión, cuestionando los estereotipos y visiones que tenía sobre alguien diferente a sí mismo<sup>9</sup>. En este sentido, también creemos que es importante que las unidades educativas trabajen primero con el material sobre un pueblo indígena que vive cerca, es decir, a cuyos integrantes los alumnos y docentes "conocen" de alguna forma, ya que es frente a este pueblo que el alumno se ha formado una idea previa y donde se produce el conflicto cognitivo más fuerte. Este conflicto cognitivo tiene que ser apoyado y resuelto con ayuda del docente.

Sin embargo, el conocimiento y el respeto y valoración de otras culturas presupone conocer y reflexionar sobre la propia cultura; este proceso de reflexión debe ser estimulado y guiado por el docente, aunque surgirá a menudo por sí mismo por comparación en muchos momentos de reflexión sobre aspectos históricos y culturales de los pueblos indígenas<sup>10</sup>.

Finalmente, como ya se mencionó más arriba, se trata de que los alumnos aprendan procedimientos y adquieran habilidades. Entre éstas está por supuesto el trabajo autónomo (itinerario de aprendizaje) y el trabajo grupal entre alumnos, pero más específicamente la capacidad de relacionar diversos aspectos de la cultura indígena entre sí o también contrastar la historia regional como la aprendieron los alumnos previamente en la escuela, con la historia desde la perspectiva indígena. Por lo tanto, es importante que el docente fomente no la memorización de datos, sino la capacidad analítica de los alumnos, y que les proporcione herramientas de análisis<sup>11</sup>.

Concluyendo, si el docente es capaz de llevar a la práctica el proceso de enseñanza -aprendizaje que sugiere el uso de los materiales multimedia en la educación intercultural, creemos que se logrará lo que se llama el "aprendizaje significativo", cuyos elementos centrales son la motivación constante, promovidos por este tipo de material didáctico, la generación de conflictos cognitivos y la construcción propia por el alumno de los nuevos conocimientos.

<sup>8</sup> Pozo, José Ignacio, *Aprenderes y maestros*, citado en: AVIZORA/ATAJO (sitio web), "¿Qué es el Aprendizaje?", 2009, <[http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/aprendizaje\\_0009.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/aprendizaje_0009.htm)>

<sup>9</sup> "Antes pensaba que sólo [los ayoréode] eran flojos; ahora entiendo más sobre sus costumbres y el porqué de su comportamiento y su pensamiento" (palabras de un alumno que participó en la fase piloto de trabajo con los materiales multimedia).

<sup>10</sup> Así, en las unidades educativas piloto en las que se introdujeron los materiales, los alumnos señalaron por ejemplo: "Nos impactaron sus veladas, porque entre todos ellos había un mutuo respeto y nadie se contradecía; en cambio, estas costumbres entre nosotros no existen"; "Nos gustó saber cómo los ayoréode vivieron sin la ayuda de la ciencia y la tecnología; sólo necesitaron de la naturaleza y los chamanes".

<sup>11</sup> Aquí pueden ser interesantes por ejemplo mapas conceptuales, en los que los alumnos representen el cambio por el que ha pasado cierto aspecto cultural de un pueblo desde tiempos precoloniales hasta hoy, incluyendo las causas de este cambio; un mapa comparativo sobre algún aspecto cultural entre la sociedad indígena estudiada y la propia cultura; la confrontación de la historia oficial con la perspectiva indígena, etc.

## II

# La navegación por los CD`s interactivos

### 2.1. Importancia de las TICs

Las TIC: **Tecnologías de Información y Comunicación**, se han convertido en parte fundamental de nuestras vidas. En los últimos doscientos años hemos presenciado innovaciones tecnológicas que han cambiado profundamente nuestra cultura. Ahora las distancias no son obstáculo para comunicarnos entre personas, a través de las TIC extendemos nuestras capacidades y accedemos de manera ilimitada a la información. Todo este desarrollo ha supuesto, para muchos, la transición de la sociedad industrial a la **sociedad de la información y el conocimiento**.

Aún no se ha definido un concepto concreto sobre las TIC, se las idealiza como un proceso dinámico que se extiende con el nuevo siglo y están estrechamente ligadas a la informática. Esta definición, por ejemplo, plantea las TIC como una "...ciencia que estudia métodos, procesos, técnicas, con el fin de almacenar, procesar y transmitir información y datos en formato digital. La informática se ha desarrollado rápidamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la aparición de tecnologías tales como el circuito integrado, Internet y el teléfono móvil." ([wikipedia](#), consultado 07/10/13).

Pero como menciona la misma enciclopedia, las TIC, van más allá de la informática, ya que además del uso de las telecomunicaciones a través de redes como el internet, también contempla el uso de tecnologías de difusión previas, como el teléfono, la radio y la televisión, e incluso de plataformas más recientes como las redes sociales y los ambientes virtuales.

*La evolución de la era de la información llega con la aparición del telégrafo en 1837, que supuso un cambio tecnológico importante debido a la capacidad de transmitir información a largas distancias y de manera eficaz. Desde entonces hasta hoy la evolución ha sido constante, aparecieron el teléfono y la radio. La primera generación de computadoras nació por necesidad de cálculos complicados durante la 2ª Guerra Mundial. La televisión revolucionó la forma en que recibíamos la información (imagen) y el Chip como la base de la microelectrónica fue la principal causa de la aparición del microprocesador, el nacimiento de las computadoras personales y con ellos la informática que nos permite manipular la información de manera automática. El summum de nuestra sociedad actual es el fenómeno de Internet, que forma una red mundial, donde millones de computadoras intercambian información. ([Multimedia y Comunicación](#), consultado 07/10/13)*

Es preciso tener en cuenta que las TIC en general, no son ni buenas, ni malas en sí mismas. Tan solo se traducen en nuevas oportunidades, así como también en nuevas responsabilidades. Su uso y aplicación también implica grandes desafíos, sobre todo para las generaciones

adultas que crecieron y se formaron sin las tecnologías actuales y que en alguna medida se resisten a utilizarlas, mientras que las nuevas generaciones las adquieren tan solo con verlas al crecer rodeadas de estas, sin embargo, el acceso a contenido no apropiado puede afectar negativamente en su formación o distraer su atención, por esta razón se concluye que las TIC inciden de manera directa en el ámbito educativo.

### 2.2 Plan nacional de incorporación de TIC`s

En el 2002 nace la **ADSIB, Agencia para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Bolivia**, como un organismo promotor de políticas de incorporación de TICs en el Estado Boliviano.

El 2004, se transfiere ADSIB a la tuición de la Vicepresidencia de la república y se inicia la elaboración de la Estrategia Boliviana de Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo (**ETIC**).

Este proceso de consulta nacional y sectorial involucró a muchos actores de la sociedad civil, empresa privada, Estado y cooperación internacional, que luego de 2 años de trabajo, culmina definiendo dos tipos de objetivos específicos: Por macrotema; (Capacidad humana, Contenidos y Aplicaciones, Conectividad e Infraestructura, Sostenibilidad - Financiamiento y Normativa - Regulación) y por sector; (Educación, Desarrollo rural, Salud, Empresa privada y Gobierno).

Desde la asunción del actual gobierno en 2006, se observa una serie de programas orientados a la incorporación de TICs. Como ejemplo citamos algunos de gran escala relacionados a la educación, dejando de lado las iniciativas provenientes del sector no gubernamental:

- El Ministerio de Educación implementó 469 Telecentros Educativos Comunitarios TEC en Unidades Educativas de todo el País, y lanza un portal educativo para la comunidad educativa boliviana, como un proyecto estratégico dentro del Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación. (<http://www.educabolivia.bo/>)
- Del mismo Ministerio, el proyecto "Una Computadora por Docente" alcanzó la entrega de más de 110.000 computadoras portátiles a docentes, con el fin de impulsar la revolución educativa al incorporar el componente tecnológico en las aulas. Por otro lado, en el Municipio de Yacuiba (Provincia Gran Chaco) al sur de Bolivia, se entregaron 12.000 computadoras personales a cada estudiante de primaria.

El satélite nacional Túpak Katari, se encuentra en su etapa final de construcción, y una vez lanzado y en operaciones, brindará servicios de tele-educación gracias a su cobertura de conectividad de banda ancha en todo el territorio nacional.

En el año 2013, el Estado Boliviano ha lanzado otra campaña para diseñar y consensuar una nueva estrategia nacional de incorporación de TIC, denominada **Agenda Digital de Bolivia (ADB)**, para definir los lineamientos para el periodo 2013 al 2018, en concordancia a los

nuevos desafíos y demandas de la sociedad.

### 2.3 Generación de materiales educativos TIC

Son nueve materiales educativos que ha producido APCOB y todos ellos se ajustan a una metodología de producción que transcurre a través de varias etapas, entre las cuales podemos destacar tres principales:

- **Investigación**, etapa documental en la que se construye el contenido, implica la revisión de bibliografía especializada y la recolección de información (audiovisual) de las zonas de estudio.
- **Diseño**, en esta etapa convergen los trabajos de elaboración de la estructura del texto base, la edición de recursos audiovisuales y el desarrollo (técnico) informático del DVD interactivo.
- **Validación**, etapa final de la producción, donde se comparte el material con diferentes actores relacionados al tema para recoger criterios externos e introducir las últimas modificaciones.

Si bien este modelo de producción sugiere un trabajo de gente especializada en diferentes disciplinas, plazos y presupuesto significativos, se debe entender que no es el único camino ni el método más adecuado para generar materiales educativos empleando las TIC. Todo docente con destrezas TIC mínimas está en condiciones de elaborar sus propios materiales educativos apelando tan solo a su creatividad. Por ejemplo, usar una presentación de diapositivas, un testimonio de audio o un video en el aula, pueden tener igual o mayor valor pedagógico que usar aplicaciones educativas más sofisticadas que requieran destrezas TIC avanzadas y el uso de un laboratorio de informática o internet (telecentro).

### 2.4 Navegación por los CD/DVD interactivos

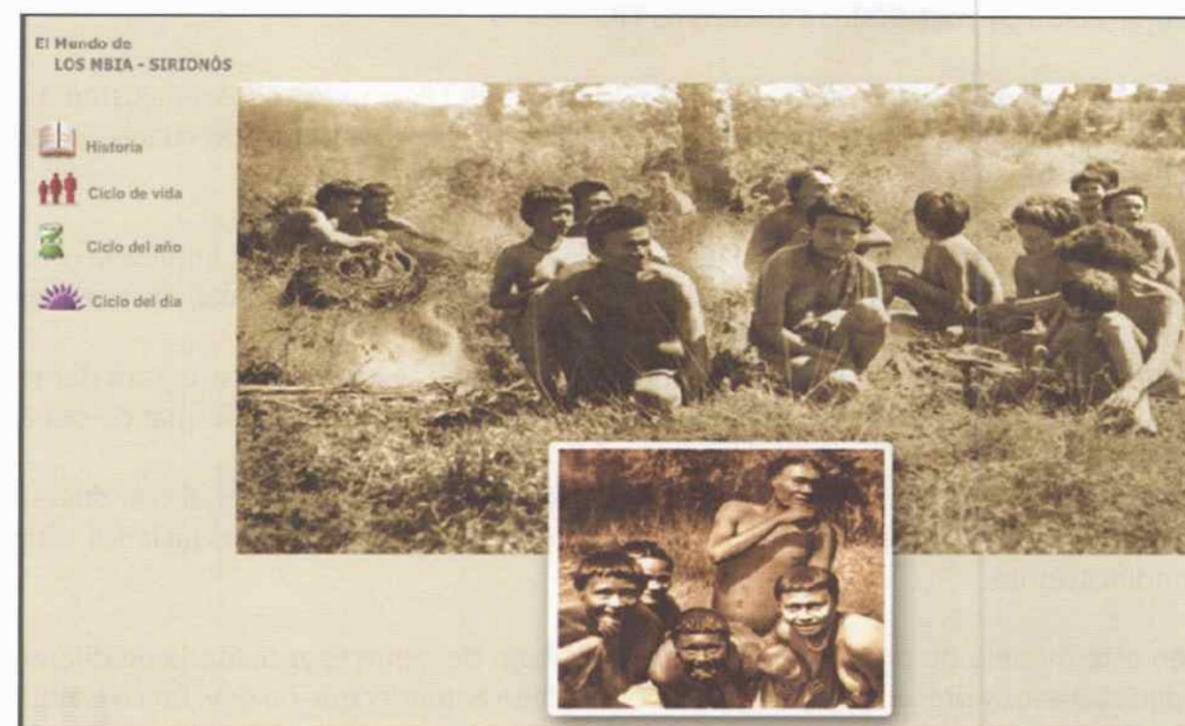
Los CD/DVD interactivos fueron diseñados para funcionar en computadoras con sistema operativo Windows XP, no obstante, se ha observado que funcionan bien en sistemas más recientes como Windows 7 y Windows 8. Hoy en día los requisitos técnicos en cuanto a velocidad, memoria y capacidad de almacenamiento son irrelevantes; es decir cualquier computadora que haya sobrevivido los últimos diez años es apta para correr los materiales, obviamente deben poseer una unidad de CD/DVD-ROM.

Dependiendo del sistema operativo que dispongamos, al insertar el CD en la unidad de CD/DVD-ROM, éste se ejecuta automáticamente o despliega una ventana preguntando si queremos ejecutarlo, en este caso debemos elegir la opción 'INICIO' y aceptar.

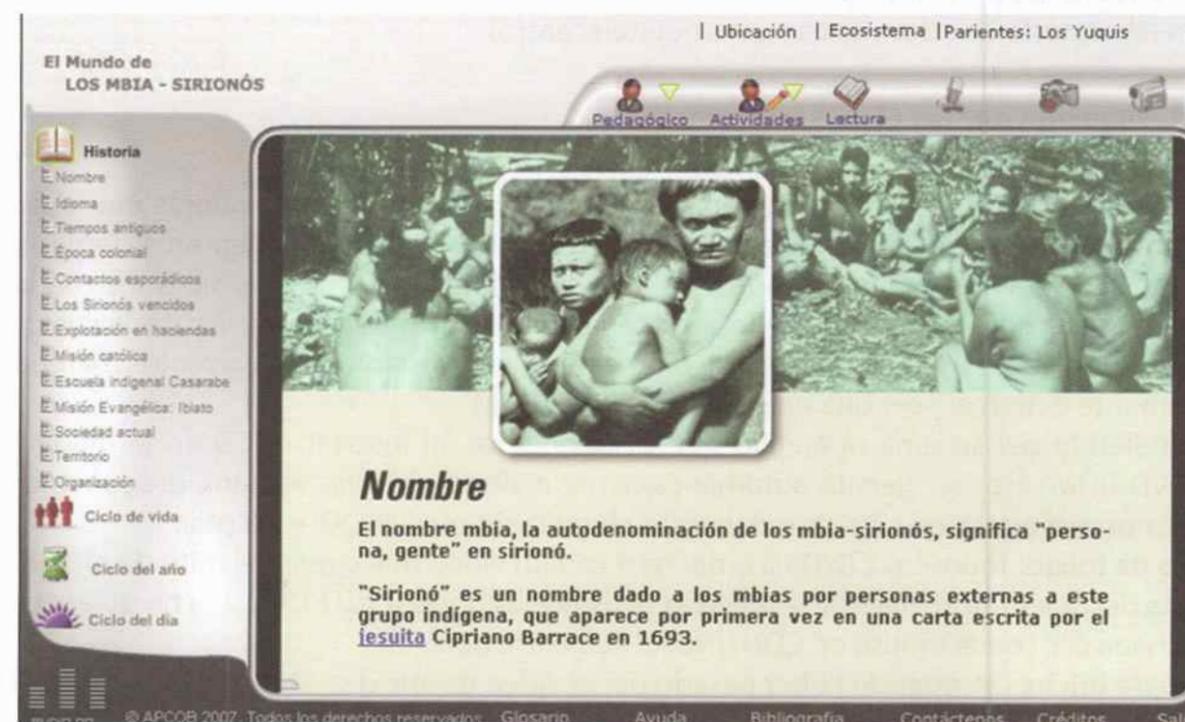
**Video de inicio.** Todos los CD/DVD empiezan con un video que cuenta el mito de origen del pueblo del que trata el material respectivo. Si usted ya conoce el CD/DVD y ya no quiere ver el mito, haga clic con el mouse en CONTINUAR abajo a la derecha.

**Menú de inicio.** Después de haber pasado por el video de inicio se abre automáticamente el Menú de inicio: a la izquierda, usted visualizará los títulos de los cuatro grandes capítulos del

CD/DVD. Puede elegir uno de ellos haciendo clic con el mouse en el título. Entonces se abre la ventana central:



**Ventana central.** Desde la ventana central están accesibles todos los soportes del CD/DVD. A continuación explicamos brevemente en qué consisten los diferentes elementos de esta ventana.



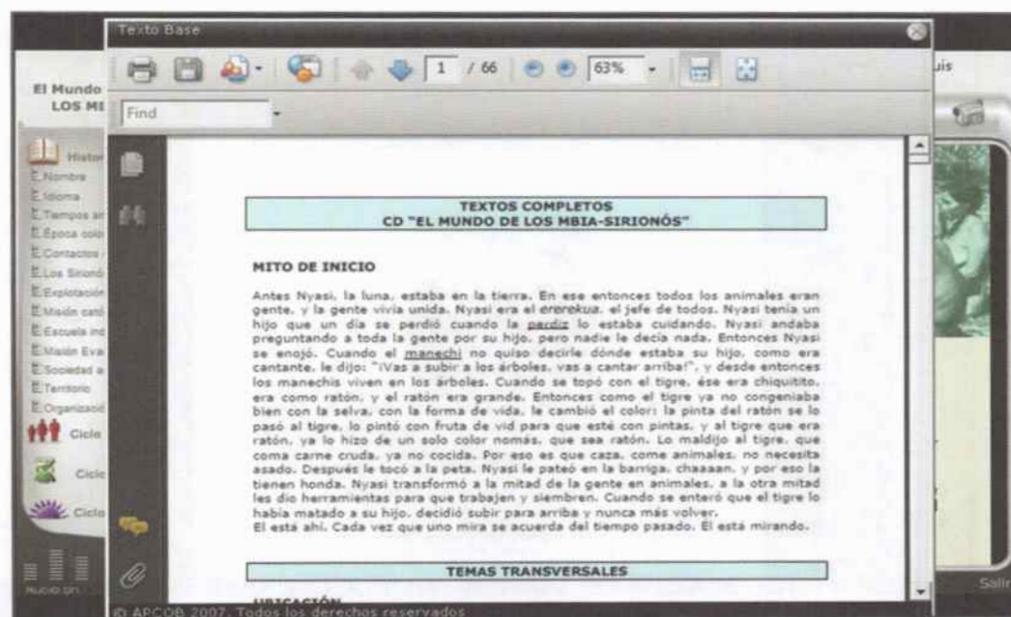
**Menú principal.** A la izquierda de la ventana se encuentra el menú principal, que viene a ser el índice de los capítulos al igual que en cualquier libro. Los cuatro grandes capítulos -Historia, Ciclo de vida, Ciclo del año y Ciclo del día- siempre son visibles. En cambio, los subcapítulos sólo se despliegan cuando se hace un clic con el mouse en uno de los cuatro capítulos principales (en nuestro ejemplo, se ha dado un clic a Historia).

**Texto central.** En el centro de la ventana central se observa siempre una imagen, un título y un texto. Éste es el texto central, que viene a ser la síntesis del tema al que usted ha ingresado (en este caso es el Capítulo Historia, Subcapítulo Explotación en las haciendas). Esta información resumida es ampliada en "Lectura" (véase más adelante) y en los demás soportes (Testimonio, Video, Galería de fotos). Algunas veces puede encontrar una palabra subrayada: si usted la activa con el mouse, en algunos CD/DVD se abre una pequeña ventana en la que se da una explicación del término, que también encuentra en el Glosario; en otros CD/DVD se abre directamente el Glosario.

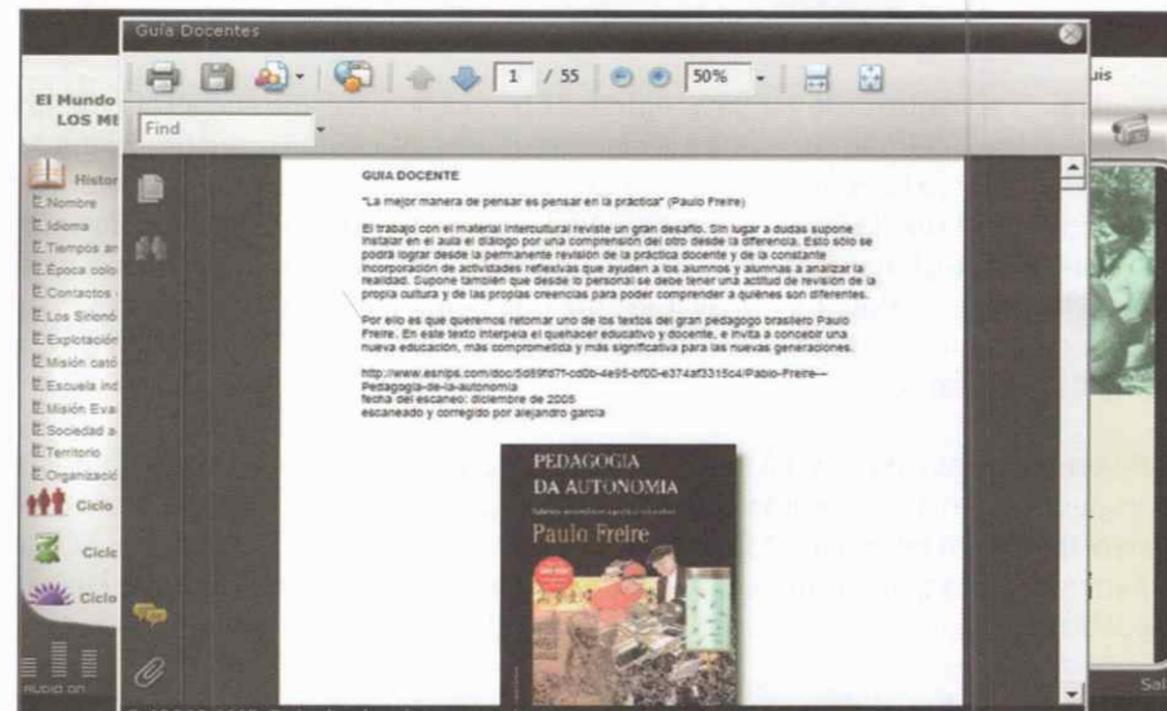
**Barra de temas transversales.** En la parte superior derecha se encuentra la barra de temas transversales. Son temas generales sobre el pueblo respectivo, que son presentados en forma de video o animación (el único CD/DVD que no cuenta con temas transversales es El Mundo de los Ayoréode). Los temas transversales se pueden ver independientemente de cualquiera de los cuatro capítulos principales en el que usted pudiera estar navegando.

**Barra de iconos.** Debajo de la barra de temas transversales se encuentra la barra de íconos. Si usted hace clic en este icono, se abre un pequeño menú con dos opciones:

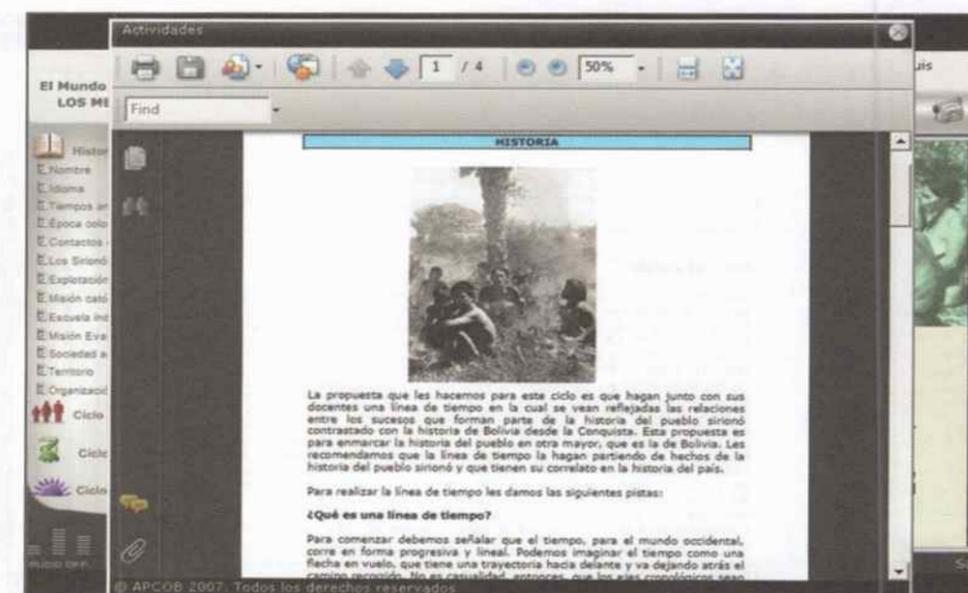
1. **Texto Base:** Aquí encuentra todo el texto del CD/DVD en un solo documento, que puede imprimir haciendo clic con el mouse en el icono de impresora que se encuentra arriba a la izquierda. Cuando quiere cerrar el texto base, haga clic en arriba a la derecha.



2. **Guía docente:** Cada CD/DVD presenta uno o varios textos relacionados con la interculturalidad y las propuestas metodológicas del CD/DVD. Este texto se puede imprimir al igual que el texto base. Cuando quiere cerrar esta ventana, haga clic en "x", arriba a la derecha.

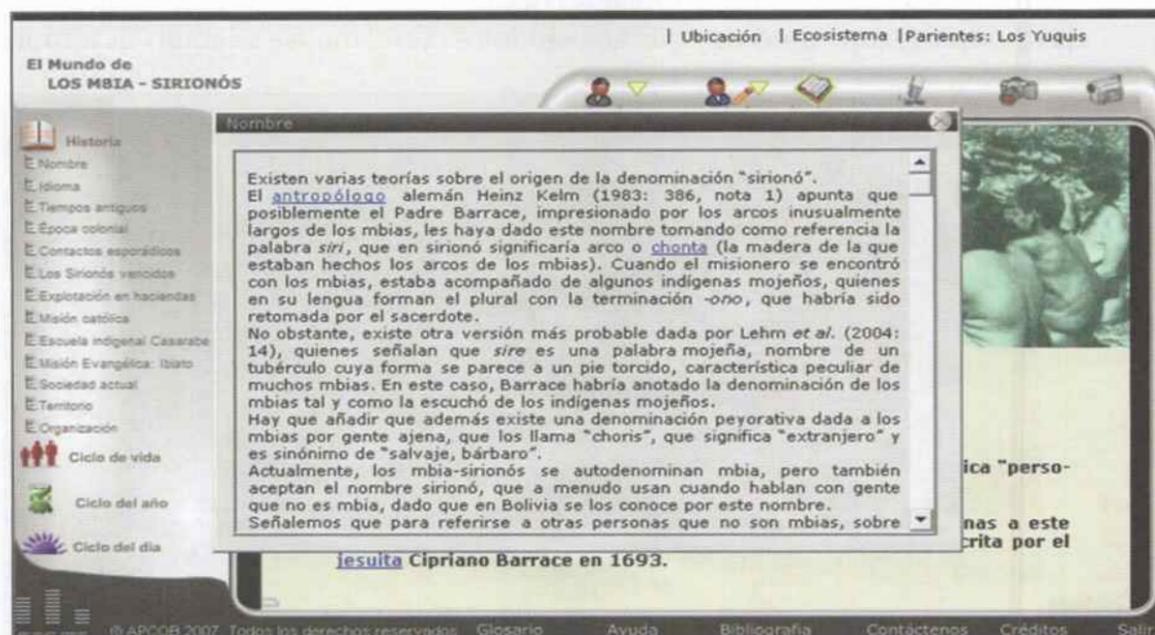


**Actividades.** En algunos CD/DVD (Ayoréode, Chiquitanos, Iloseño-Guaraníes), en el icono "Actividades" se encuentran consignas, diferenciadas por subcapítulos, para trabajar el contenido en el aula. En otros CD/DVD la propuesta es más abarcadora, pues cada proyecto es para trabajar uno de los cuatro capítulos.





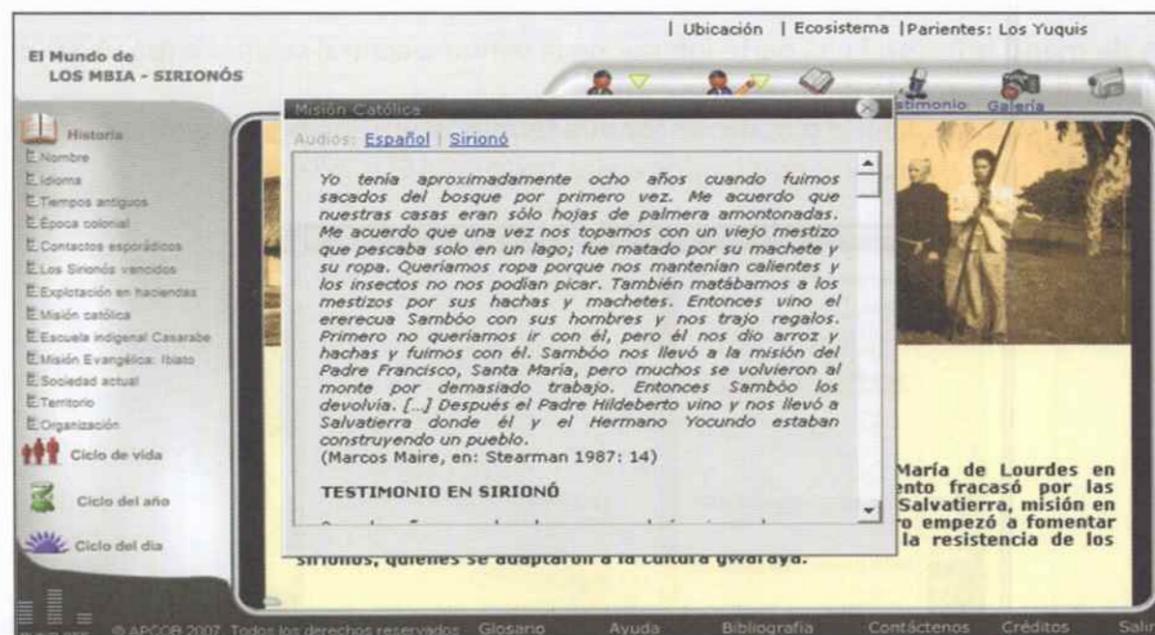
**Lectura.** Aquí encuentra una ampliación del texto central, que se complementa con los soportes audiovisuales (Testimonio, Galería de Fotos, Video). Cabe aclarar que las citas respetan la forma de escritura de la época, por lo que no se debe confundir con errores ortográficos.



**Galería.** La galería de fotografías está compuesta por imágenes históricas, recopiladas de fuentes nacionales y extranjeras, así como de fotografías actuales. En los diferentes CD/DVD, las galerías tienen diferentes aspectos y formas de moverse entre una foto y otra, ya sea que se vean todas las fotografías en miniatura, de manera que pueden ser ampliadas haciendo clic con el mouse, o que debajo de la foto aparezcan números y que activándolos con el mouse se abren las fotografías.



**Testimonio.** Son relatos sobre el tema del subcapítulo contados por los indígenas mismos; en la mayoría de los CD/DVD están tanto en castellano como en la lengua indígena y tienen audio en ambos idiomas. El testimonio se abre automáticamente en español; si lo quiere escuchar en lengua indígena, haga clic en el nombre del idioma (aquí Sirionó).



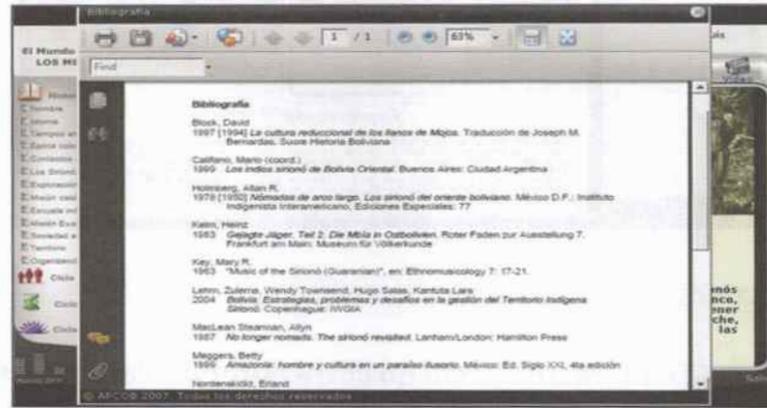
**Video.** Muchos subcapítulos incluyen un video. Los videos requieren un mayor rendimiento de su computadora, por lo que el tiempo de espera para visualizarlos depende de la capacidad del procesador de su computadora.

**Barra de menú inferior.** En la parte inferior de la ventana central se encuentra una barra de soportes que no cambian de un tema a otro.

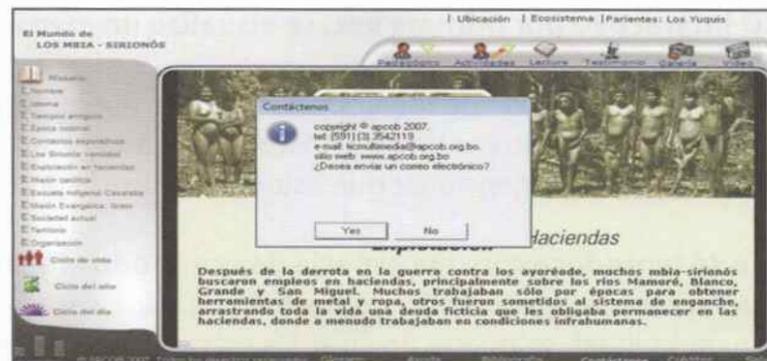
◊ **Glosario.** En el glosario encuentra términos antropológicos u otras expresiones no muy usuales empleados en los textos del CD/DVD.



- ◊ **Ayuda.** La ayuda da una explicación menos exhaustiva que el presente manual de cómo navegar por el CD/DVD.
- ◊ **Bibliografía.** En la bibliografía están los títulos de las publicaciones más importantes sobre el pueblo respectivo que fueron usados para escribir los textos del CD/DVD.



- ◊ **Contáctenos.** Aquí encuentra la dirección de correo electrónico de APCOB, a la que puede dirigir preguntas o comentarios relacionados con los CD/DVD. También está la dirección de la página web de APCOB, donde puede acceder a información sobre la institución.



- ◊ **Créditos.** En los créditos se nombra a todas las personas que han participado en la elaboración y producción del CD/DVD interactivo.



- ◊ **Salir.** Si usted da un clic en salir, se abre la siguiente ventana: si usted elige Yes, sale del CD/DVD; si elige No, vuelve al CD/DVD.



## 2.5 Preguntas frecuentes y cómo hacer

### 1. Cuando inserto el CD interactivo, este no corre automáticamente ni sucede nada.

Algunas computadoras tienen deshabilitada la opción de ejecutar automáticamente, Ud. deberá abrir el explorador de Windows, seleccionar la unidad CD/DVD-ROM (usualmente D:) y buscar el archivo "inicio.exe" para la mayoría de los materiales salvo en el Chiquitano que se llama "chiquitano.exe" y ejecutarlo manualmente con doble clic. Estos archivos se encuentran en la carpeta dir (ej. D:/dir) y en el caso del Ayoréode en la raíz del CD/DVD.

### 2. Al insertar el CD interactivo por primera vez, se visualiza un mensaje "Usted necesita instalar Quicktime".

Esto ocurre solamente en el CD/DVD de los Chiquitanos, por que el formato de los videos necesita este programa. Es necesario continuar la instalación hasta el final y en algunos casos reiniciar la computadora, hay que mencionar que esto solo ocurre la primera vez.

### 3. El video de inicio se reproduce con una especie de eco y todo el sistema se pone lento

A veces sucede que iniciamos la ejecución de los CD/DVD dos veces, sobre todo cuando lo hacemos de manera manual, se puede finalizar las ejecuciones paralelas presionando el botón "ESC".

### 4. Cuando accedo al texto base, la guía docente o actividades, sale una ventana en blanco.

Para poder visualizar estos elementos, es necesario tener instalado el programa para visualizar archivos del tipo "pdf", por ejemplo Adobe Reader en cualquier de sus versiones.

### 5. ¿Funcionan los CD/DVD interactivos en otro sistema que no sea Windows?

Lamentablemente no, sin embargo se están extractando de los CD/DVD pequeños módulos educativos para la web que ya están disponibles en educando.edu.bo (<http://www.educando.edu.bo/index.php/intra-e-interculturalidad>), los cuales se pueden acceder desde otros sistemas como linux o mac.

#### **6. ¿Cómo puedo imprimir el texto base?**

Al ser un archivo del tipo "pdf", se puede abrir desde el material interactivo para imprimir, extraer partes, también se puede copiar dicho archivo desde el CD/DVD, se lo puede encontrar con el nombre de "base.pdf" en la carpeta "dir" o "html" de la unidad del CD/DVD.

#### **7. ¿Puedo extraer los recursos pedagógicos para usarlos fuera de los CD/DVD?**

Algunos DVDs tienen una carpeta específica para los recursos, por ejemplo "video" o "audio", si no es así, se pueden acceder a la mayoría de ellos en las carpetas "dir" y "html".

#### **8. ¿Puedo copiar los materiales para compartirlos con otros colegas?**

Legalmente no, los materiales tienen protección de derechos de autor; sin embargo, el proyecto con gusto puede dotar una copia sin costo a los docentes interesados, tan solo es necesario enviar una solicitud vía correo electrónico ([intercultural@apcob.org.bo](mailto:intercultural@apcob.org.bo)).

### **2.6 Ambientes y posibilidades de trabajo**

Inicialmente se proponía que los materiales producidos por APCOB, debieran ser trabajados en computadoras disponibles en las unidades educativas de secundaria, específicamente en sus laboratorios de informática o telecentros, lo cual requería una coordinación interna entre los docentes de aula y los administradores de dichos espacios. También requería un trabajo previo para posibilitar que cada material sea accesible en cada computadora y así los estudiantes sean guiados en el manejo de los mismos por el docente de especialidad (áreas de ciencias sociales, literatura, filosofía, etc).

En la actualidad se ha observado una manera más práctica de estudiar los materiales, que consiste en que el docente, apoyado por su computadora personal y un proyector multimedia, presente los materiales en el aula. Esta tendencia obedece simplemente a la creciente disponibilidad de estos recursos tecnológicos en las unidades educativas y que los telecentros no abastecen a la cantidad de estudiantes y/o sus cronogramas de uso no siempre coinciden con los horarios de los docentes.

Otro aspecto importante es que posiblemente no se pueda contar con un proyector multimedia ni exista otro tipo de infraestructura tecnológica para facilitar el trabajo del docente en el aula. En estos casos, el docente puede introducir los contenidos de la manera usual con los recursos tradicionales, pero con una preparación previa de su parte, contemplando el estudio de los materiales en su computadora personal.

### III

## El contenido de los materiales multimedia y conceptos relacionados

### 3.1. Para empezar: algunos conceptos importantes

#### 3.1.1. Sociedad y Cultura<sup>12</sup>

Cuando estudiamos a los pueblos indígenas -como a cualquier otro pueblo o grupo humano- es necesario que conozcamos dos conceptos básicos: "sociedad" y "cultura", ya que las características básicas del ser humano son la vida en sociedad y el producir y transmitir cultura. Ambas características están íntimamente relacionadas.

#### La vida en sociedad

La *vida en sociedad* define al ser humano, que es un ser social por excelencia. "Sociedad" en su sentido amplio se define como la *vida organizada en grupos permanentes*. Una definición general aplicada a la sociedad humana sería: "sociedad es un orden de relaciones estables entre personas, que se regulan mediante un cuerpo común de derechos y obligaciones." La vida en sociedad, si la definimos en su sentido amplio (la vida organizada en grupos permanentes), no es una característica exclusiva de los humanos, es una característica compartida con otras especies del reino animal, como por ejemplo las hormigas, los elefantes, las abejas o los lobos. Pero si bien la vida en sociedad es una característica que se comparte con otras especies, nuestra sociedad es cualitativamente diferente a la de los otros animales ya que sólo los humanos tenemos la capacidad de *producir y transmitir cultura*.

#### Capacidad para tener cultura

La *capacidad para tener y producir cultura* es la característica distintiva y exclusiva que diferencia al ser humano del resto de especies animales. Una definición general de "cultura" es la siguiente: cultura es lo que piensa y hace una sociedad. La cultura es una totalidad compleja que engloba el saber, las creencias, técnicas, reglas morales, formas de organización y producción en una determinada sociedad. La cultura es el producto de capacidades exclusivas del ser humano: el *pensamiento simbólico*, el *aprendizaje*, el *uso del lenguaje* y el *empleo de herramientas* (Kottak 2002: 44-45).

<sup>12</sup> Tomado de Arrien, Mario, Proyecto "Educación en la Interculturalidad". Taller Antropológico 2007. Documento de Trabajo. APCOB: Santa Cruz.

#### 3.1.2. Características de la Cultura<sup>13</sup>

Para comprender mejor la definición general de cultura tal y como la entiende la antropología sociocultural -una ciencia que se ocupa de la sociedad y la cultura- presentamos a continuación algunas de sus características.

#### La cultura lo abarca todo

Todos los seres humanos, todas las personas tienen cultura. Toda persona está inmersa en una determinada tradición cultural; al formar parte de un grupo social, comparte con éste una cultura. En tal sentido no existen personas "sin cultura."

Estamos viendo -poco a poco- que la definición antropológica de *cultura* es mucho más amplia y comprehensiva que la palabra *cultura*, tal como la empleamos ordinariamente. En su uso cotidiano, muchas veces retomamos la expresión que a este término se le dio en las sociedades burguesas europeas. En este sentido, habitualmente la palabra cultura se utiliza como sinónimo de "un grado de educación o formación intelectual". Este grado de educación o formación intelectual está referido principalmente a los siguientes puntos:

- a) Especialmente, a un grado de formación referido a las *bellas artes*, como la pintura, literatura, música clásica o el teatro. Por ejemplo, se dice que una persona es "culto" si tiene buenos conocimientos de literatura, pero no se dice que es "culto" por ejemplo un ingeniero que tiene muchos conocimientos de resistencia de materiales y cálculo matemático, o un médico que tiene muchos conocimientos sobre enfermedades cardiacas.
- b) Por otro lado, el uso cotidiano en español de la palabra *cultura* está referido a los buenos modales, refinamiento y buen gusto (Kottak 2002).

En este texto, empleamos la noción de "cultura" en su sentido antropológico amplio, no en la acepción que determinadas sociedades le han dado a la palabra a través de la dominación directa o por influencia política, económica y social.

#### La cultura es simbólica

El pensamiento simbólico es exclusivo de los seres humanos. La cultura es producto, entre otras, de la capacidad de pensamiento simbólico de los seres humanos. Existen varias corrientes antropológicas que dan especial énfasis al carácter simbólico de la cultura. Desde este ángulo, Clifford Geertz define a la cultura como "un sistema de símbolos y significados compartidos socialmente." Geertz, retomando las palabras del sociólogo alemán Max Weber, afirma que "el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo teje, produce e interpreta" (Geertz 1992).

<sup>13</sup> Ídem.

De esta manera, el origen y desenvolvimiento de la cultura y la sociedad depende en gran medida de la creación y del uso de símbolos. Esto quiere decir que el reino de los símbolos y significados culturales es *compartido y público*, que la cultura es manejada por los individuos *porque son miembros de grupos sociales*. Además, al ser los símbolos convenciones sociales, necesitan interacción social, es decir, sociedad. De tal manera, la cultura está "entre" los hombres y las mujeres; es el nexo que los comunica, está en la *interacción social* de los miembros de una sociedad (Geertz 1992).

Para comprender mejor la definición de cultura como *un sistema de símbolos y significados compartidos socialmente*, es interesante tener además una explicación sobre lo que se entiende por *símbolo* (véase recuadro).

#### ¿Qué es un símbolo?

El símbolo es "algo verbal o no-verbal, dentro de un particular lenguaje o cultura, que viene a representar otra cosa. No se da una conexión obvia, natural o necesaria entre el símbolo y lo que simboliza". Los símbolos suelen ser lingüísticos (secuencias de sonidos) y no verbales (objetos y sus características o atributos). La conexión entre el símbolo y lo que simboliza es arbitraria y convencional. Así, por ejemplo, una mascota que ladra no es más naturalmente un perro que un *dog* o un *chien* o un *tamokox*, por utilizar las palabras en inglés, francés y chiquitano que designan a este animal. No existe una conexión obvia o natural entre la balanza y la justicia, entre el rojo y el peligro o entre el rojo y el amor. Todas estas conexiones entre los símbolos y lo que simbolizan son producto de convenciones sociales, acuerdos entre los miembros de una sociedad y cultura, cristalizados durante su devenir histórico y transmitidos de generación en generación (Kottak 2002: 48).

#### La cultura es aprendida y compartida socialmente

La cultura sólo es posible en sociedad, y la sociedad sólo es posible con la cultura: cultura y sociedad se determinan recíprocamente, no hay sociedad sin cultura ni cultura sin sociedad. Ya una de las definiciones más clásicas de lo que es la cultura, aportada por Edward Tylor en 1871, puntualiza que es: "... un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor 1871; en Kottak 2002: 45).

Las culturas son sistemas social e históricamente creados y sistemas social e históricamente *transmitidos*. La cultura es producto del aprendizaje, no de la herencia. Las culturas se *aprenden*, no se transmiten genéticamente: se puede pensar, por ejemplo, en el lenguaje. Si bien es cierto que se hereda la capacidad humana para tener cultura, el humano *aprende* la cultura por *desarrollarse en una sociedad* concreta, donde *asimila una tradición cultural* específica mediante un proceso de aprendizaje. De este modo, cultura vendría a ser también

un concepto general para todo fenómeno humano no genético, es decir, cultura es todo lo que es aprendido de otros seres humanos y sus obras (Kottak 2002).

El hecho de que la cultura sea *aprendida* está en relación con el hecho de que la cultura sea *socialmente compartida*, por lo tanto es también socialmente transmitida de generación en generación. Entonces, aprendemos "ese todo complejo" -as características culturales- a través de un proceso de interacción social con los miembros de nuestra sociedad, gracias a tres tipos de aprendizaje. Los humanos compartimos dos de ellos con los animales, pero el tercero es exclusivamente humano. Estos tipos de aprendizaje son:

- a) **Aprendizaje individual situacional:** Este tipo de aprendizaje se da cuando el individuo (animal o humano) aprende de su propia experiencia y basa en este aprendizaje su futuro comportamiento. Por ejemplo, el individuo puede aprender de una situación y por su propia experiencia individual que el fuego quema.
- b) **Aprendizaje social situacional:** En estos casos, el individuo (animal o humano) aprende de su experiencia compartida con los otros miembros del grupo social. Por ejemplo, los leones aprenden y se perfeccionan en la cacería, cazando con los miembros más experimentados del grupo.
- c) **Aprendizaje cultural:** Este tipo de aprendizaje es exclusivamente humano y depende de la capacidad humana de utilizar símbolos. La mayor parte de nuestro aprendizaje lo realizamos utilizando símbolos y significados compartidos, por ejemplo utilizando el sistema simbólico del lenguaje (Kottak 2002).

#### La cultura es general y específica

En un sentido general, vemos que la cultura es una posesión generalizada de todo el género humano. Ésta es la denominada "Cultura" con C mayúscula, que en un sentido general es una capacidad compartida por todos los humanos. Pero además, esta capacidad general de poseer cultura compartida por los humanos se ve reflejada en diferentes culturas particulares o específicas. Es ésta la acepción, cultura con c minúscula, la que empleamos en expresiones como cultura aymara o cultura chiquitana (Kottak 2002).

#### La cultura media nuestra relación con la naturaleza

Nuestra relación con la naturaleza está mediada por la cultura. Por lo tanto, en todas las culturas existen normas que determinan cómo usar los recursos naturales y cómo relacionarse con el entorno natural. Son principalmente reglas sociales, políticas y religiosas. Por otro lado, nuestras necesidades biológicas están mediadas por la cultura. La cultura enseña y prescribe cómo, dónde y cuándo realizarlas. Si tomamos como ejemplo el comer, veremos que la cultura nos señala las horas de comer y qué tipo de alimento comer en cada una de esas horas.

También la cultura prescribe cómo comer, es decir, las maneras de mesa y los utensilios que utilizamos. La cultura determina qué cosas son comestibles y cuáles no, etc. De esta manera, vemos que en gran medida actos que consideramos como actos naturales son en realidad costumbres culturales (Kottak 2002).

### **La cultura nos ayuda a adaptarnos al medio ambiente**

Para adaptarse a las condiciones medioambientales, los humanos recurrimos por una parte a *medios* biológicos (por ejemplo, los pulmones más grandes como adaptación a la menor cantidad de oxígeno en lugares de mucha altura sobre el nivel del mar) y, por otra parte, a *medios de adaptación cultural* que contienen modelos de comportamiento, actividades, uso de símbolos y herramientas. La adaptación cultural es nuestra principal forma de adaptación al medio ambiente. Esta adaptación en realidad sustituye la evolución natural que opera en el resto de las especies; por ejemplo, el ser humano no tiene que esperar que le crezca una piel para poder vivir en zonas frías, simplemente se fabrica abrigos de piel y de lana de otros animales; a partir de esta idea, el antropólogo Leslie White escribió en 1959 que la cultura es el "medio extrasomático del hombre, que le permite adaptarse y poder vivir en un grandísimo número de entornos físicos y ecosistemas".

En algunos casos, la adaptación del ser humano al medio ambiente puede causar daños al entorno que acabarán dañando a su sociedad misma. En estos casos, un comportamiento que aparentemente trae beneficios a corto plazo puede traer desastres a largo plazo y amenazar la vida del propio grupo social. Por ejemplo, la sociedad industrial moderna ha traído bienestar (al menos en los países occidentales), pero a largo plazo está causando daños ecológicos muy serios en el planeta (como el cambio climático).

El crecimiento desmedido, la depredación de recursos naturales y el consumismo tan característico de sociedades occidentales capitalistas es otro ejemplo de cómo nuestra adaptación al medio ambiente puede no ser beneficiosa a largo plazo. Otro ejemplo es el desarrollo de la energía atómica que si bien tiene beneficios médicos para la humanidad, también genera en algunos países la capacidad potencial de destruir el planeta a través del uso de armas atómicas. Como vemos, la amenaza está siempre latente (Kottak 2002).

### **La gente utiliza creativamente la cultura... por lo tanto, la cultura cambia**

Lo que hemos dicho hasta ahora, sin embargo, no debe llevarnos a entender la cultura como un sistema cerrado y totalmente coherente, como un sistema estático e inalterable que nos da recetas y reglas que hay que cumplir. Ésta sería una cultura-jaula, en la que el individuo sería prisionero de la cultura. Esta visión oculta la diversidad que existe al interior de cada cultura y no permite ver el cambio dentro de la misma. De hecho, *existe un abanico de diversidad en las versiones individuales de la cultura*. Esto no es una imperfección social, sino un recurso. La diversidad de las versiones individuales y la *actualización* de las reglas y códigos culturales en la *interacción social* permiten el cambio cultural también desde adentro. Las personas pueden

aprender, interpretar y manipular el mismo código o regla cultural de formas diferentes utilizando creativamente la cultura.

### **Grupo étnico, pueblo indígena, cambio cultural, etnocentrismo, "salvajes" vs "civilizados"**

Hasta aquí hemos visto que hombres y mujeres viven en sociedad y que la sociedad humana está marcada por la "Cultura"; si bien hay un sinnúmero de sociedades, todas comparten las características generales más importantes de la Cultura que hemos señalado. No obstante, cada sociedad llena con contenidos específicos estas características de la Cultura y entonces hablamos de la cultura (en minúscula) de una sociedad: la cultura ayorea, la cultura takana, etc. Ahora bien, en el caso de la cultura ayorea, la cultura takana y muchas otras culturas presentes en Bolivia, también hablamos de etnias, grupos étnicos, pueblos indígenas o pueblos originarios, aludiendo a que estos grupos tienen una historia y cultura que los diferencia de otros bolivianos (sin que por ello dejen de ser bolivianos). Veamos qué es un grupo étnico.

#### **3.1.3. Grupo étnico y pueblo indígena**

##### **¿Qué es una etnia o grupo étnico?**

Se denomina etnia o grupo étnico a un grupo social que se diferencia de otros grupos sociales dentro de un país o región por sus rasgos culturales específicos. Es decir, la etnia o el grupo étnico es un grupo social cuyos miembros comparten hábitos, religión, valores, normas, una lengua, formas de organización social, territorio, historia y ancestros diferentes de otros grupos sociales (Kottak 2002). Por lo tanto, los miembros de un grupo étnico se reconocen diferentes de otros. En Bolivia existen varios grupos étnicos, entre ellos los diferentes pueblos indígenas, pero también los menonitas y los afrobolivianos.

##### **¿Cómo se define un pueblo indígena?**

Como hemos visto, los pueblos indígenas son grupos étnicos, sin embargo, no todos los grupos étnicos son pueblos indígenas, ya que algunos han llegado a América después de la conquista española, como los menonitas y los afrobolivianos, mientras que el aspecto central en la definición de un pueblo indígena es que vive en América (o en Asia o en África) desde antes de la llegada de los europeos:

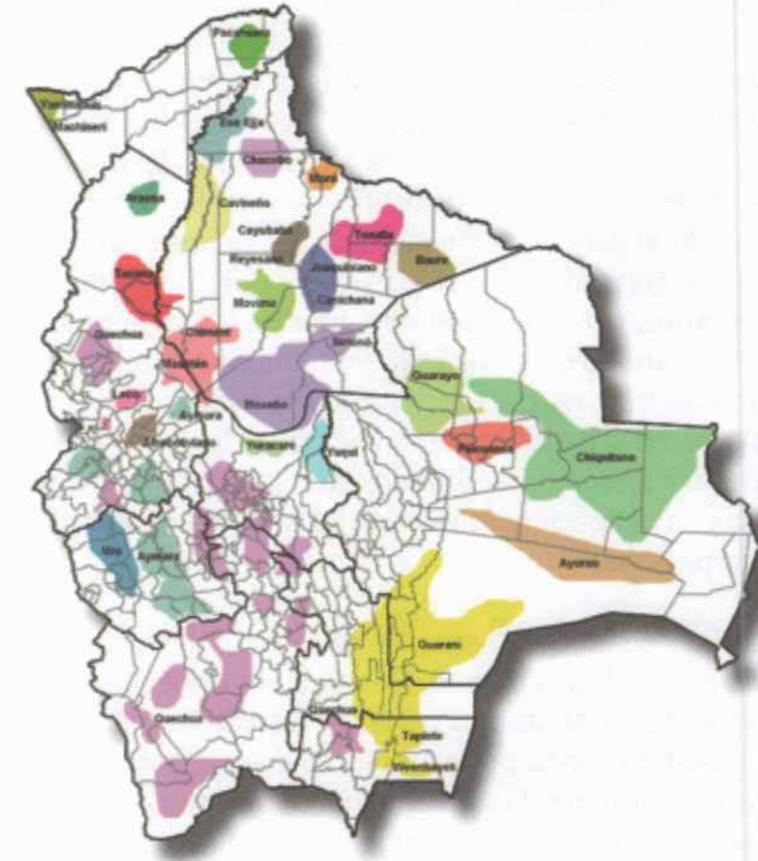
Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, *teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de la sociedad que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.* (resaltado nuestro) (José Martínez Cobo citado en: Naciones Unidas 2004).

Un aspecto muy relevante de esta definición es que los pueblos indígenas se consideran ellos mismos distintos de otros grupos. Este elemento nos lleva al tema de la identidad y de la autoadscripción de cualquier individuo como parte de un grupo y como diferente de otros. Bolivia presenta múltiples identidades, pues presenta múltiples realidades. Tenemos el caso de las identidades étnicas presentes a partir de la continuidad histórica de las sociedades precolombinas y que se manifiestan a través de 36 pueblos e identidades indígenas en Bolivia. Pero al mismo tiempo y a través de la historia colonial, republicana y contemporánea, se ha ido complejizando el panorama de identidades. En este panorama actual, muchas de esas identidades a veces son étnicas; es el caso de los pueblos indígenas, los menonitas y los afrobolivianos, entre otros. Otras veces el referente de identidad son los espacios político-administrativos que se han ido desarrollando en tiempos republicanos (los departamentos) que generan identidades regionales, como *camba*, *beniano*, *pandino* o *chapaco*. Otras veces este espacio es un espacio urbano, como es el caso de los *criollos urbanos*, que se sienten *paceños* o *cruceños*, por ejemplo. También existen las identidades socio-económicas, que están relacionadas con la ocupación o profesión, el nivel de ingreso y el grado de instrucción formal que tienen las personas.

En este juego de las identidades, que además varía en el tiempo, es común que exista más de una autoadscripción. Es el caso de muchos pueblos indígenas que, al tiempo que siguen exigiendo reconocimiento y respeto por parte de la sociedad nacional en tanto pueblos, se reconocen al mismo tiempo como, por ejemplo, *cavineños*, como *indígenas* de tierras bajas, como *benianos* y como *bolivianos*. El siguiente mapa muestra el área de ubicación territorial tradicional de la mayoría de los pueblos indígenas de nuestro país. Sin embargo, muchos de estos pueblos tienen una movilidad muy alta y por lo tanto ocupan hoy en día nuevas áreas, ya sean rurales o urbanas, además de estar en un constante proceso de reconfiguración de sus identidades. Muchos de ellos además de sentirse indígenas, se sienten y son profesionales, obreros, comerciantes, etc.

**Ver mapa en la siguiente página**

### Ubicación territorial tradicional de los pueblos indígenas de Bolivia



#### 3.1.4. Pueblos indígenas y cambio cultural

Los yanaconas pensamos que la cultura es viva, como un río, se mueve permanentemente aunque por siglos permanezca en el mismo cauce. Es capacidad de cambio sin perder el cauce y los cimientos. La cultura es articulación. Cuando dos ríos se cruzan se engrandecen sus aguas, pero sus cauces no desaparecen, se hace uno nuevo. La cultura es la corriente del río, lo que nos permite avanzar.<sup>14</sup>

Un prejuicio muy difundido se manifiesta en la expresión "los indígenas siguen viviendo en la edad de piedra", sugiriendo que su cultura es estática, que prácticamente su modo de vida no ha cambiado en los últimos siglos. Ésta es una percepción equivocada, ya que no existen sociedades sin cambio cultural. Este cambio se produce tanto desde adentro, como por el contacto con otras sociedades.

Cada sociedad está compuesta por individuos que no hacen y piensan exactamente lo mismo, y esta diversidad de pensamientos y comportamientos conduce continuamente a cambios dentro de la sociedad. Esto es tan válido para la sociedad boliviana no indígena como para los pueblos indígenas. Ahora bien, dado que antes de la conquista española los pueblos indígenas no conocían la escritura, no ha quedado mucha constancia de las modificaciones

<sup>14</sup> Los yanaconas son un pueblo indígena de Colombia. Citado en Echavarría, Cristina 2001: 6.

que se dieron al interior de sus sociedades en tiempos precolombinos, pero siendo una característica universal de la Cultura, sabemos que los cambios en sus culturas también eran una constante en estas sociedades. Hubo cambios a consecuencia del contacto entre pueblos indígenas diferentes, luego debido al contacto con los españoles y a continuación con la sociedad criolla.

La adopción de elementos culturales de otra cultura se puede dar de manera voluntaria o puede ser impuesta. Como ejemplo podemos mencionar que todos los pueblos indígenas de tierras bajas adoptaron voluntariamente las herramientas de metal, que conocieron en sus contactos con los españoles, ya que les facilitaban algunas de sus actividades, como la tala de árboles para la preparación de los chacos. Otros muchos elementos culturales les fueron impuestos, sobre todo por los misioneros, como por ejemplo la vida sedentaria en asentamientos grandes (misiones), la ropa (occidental), y la religión cristiana, entre muchos otros. Por otra parte, se puede observar que los indígenas no necesariamente sustituyeron un elemento cultural suyo por uno ajeno, a menudo los combinaron, como es el caso de la religión: la imposición del cristianismo por los misioneros católicos no logró hacer desaparecer de las cosmovisiones indígenas a los espíritus del bosque. Esto es lo que comúnmente se llama sincretismo: "mezclas culturales, incluidas combinaciones religiosas, que surgen de la aculturación - el intercambio de rasgos culturales cuando las culturas entran en contacto directo continuado" (Kottak 2002: 401).

Por otro lado, el cambio cultural por contacto directo con otra cultura se da siempre en ambas direcciones. Esto explica por qué la actual sociedad no indígena boliviana tiene muchos rasgos culturales que tienen su origen en las sociedades indígenas. Así por ejemplo, el habla de la gente que ha nacido y vive en La Paz está fuertemente influenciada por el aymara; muchos paceños no aymaras recurren a los *yatiris* para que les lean su suerte en coca, como también hay cruceños urbanos que recurren a curanderos y chamanes chiquitanos o guaraníes cuando la medicina occidental ya no les da una solución a sus problemas de salud.

La migración es otro gran ejemplo de cambio cultural. En nuestro país la migración del campo a la ciudad se debe por lo general a la erosión de los suelos, baja productividad agrícola, desastres naturales, inestabilidad política, y falta de dinero o circulante. En Bolivia fenómeno migratorio del campo a la ciudad se ha agudizado desde hace unos 50 años aproximadamente y hoy en día un poco más de la mitad de los bolivianos vive en ciudades y centros urbanos. Ya sea temporal o permanente, la migración campo-ciudad genera un gran cambio de vida, ya que muchos dejan de ser agricultores y se convierten en comerciantes, trabajadores de la construcción, empleadas domésticas, transportistas o bien obtienen un grado universitario.

Pobladores indígenas de distintas áreas rurales del país no sólo migran a ciudades bolivianas sino que también van fuera de Bolivia, siendo Argentina, España, Estados Unidos y Brasil los principales destinos. Los migrantes se enfrentan a otra realidad y a nuevos desafíos. El contacto con la vida moderna impone a la población indígena cambios acelerados y una transformación cultural de la cual ellos están concientes. Los jóvenes son los más propensos

a migrar y lo hacen cuando ya no existen tierras suficientes para labrar, por la precariedad de la oferta educativa, por la voluntad de cumplir con el servicio militar obligatorio y en muchos casos, por el deseo de estudiar y seguir una carrera profesional en la ciudad. Estas carencias se acentúan ya que los gobiernos poco o nada hacen para brindar a los agricultores incentivos productivos o económicos que reviertan estas circunstancias y hagan que los indígenas y campesinos puedan quedarse en sus comunidades. En algunos casos algunas iniciativas de agencias privadas de desarrollo logran generar algunos cambios, como programas educativos especializados, producción de semillas, programas de seguridad alimentaria, créditos blandos y recuperación artesanal que hacen que los niveles de migración bajen un poco.

Si bien la familia y la comunidad influyen en distintos grados, migrar es una decisión individual y también lo es quedarse o regresar. Muchos de los que no regresan mantienen un vínculo con su lugar de origen a través del envío de dinero, algo que pasa con los migrantes en el mundo entero. Dejar un lugar y ocupar uno nuevo es algo que los seres humanos (indígenas y no-indígenas) venimos haciendo desde hace mucho tiempo y como muchas cosas en la vida, tiene ventajas y desventajas. En algunas sociedades tradicionales, una desventaja para los que no retornan y no cumplen con sus obligaciones comunales, suele ser la pérdida del acceso a sus tierras.

### 3.1.5. Etnocentrismo

El etnocentrismo es la tendencia a considerar superior la propia cultura y a aplicar los propios valores culturales para juzgar el comportamiento y las creencias de personas criadas en otras culturas. El etnocentrismo es un universal cultural. Si bien contribuye a la solidaridad social y a generar un sentido de valor y de comunidad entre quienes comparten una tradición cultural, es también una posición radical ya que el grupo en cuestión suele ver la diferencia cultural sólo con sus ojos y así sólo las costumbres y opiniones que les resultan familiares son correctas y adecuadas. Ven el comportamiento diferente como extraño o salvaje (Kottak 2002: 51).

Ya vimos que las culturas pueden enriquecerse o debilitarse por el contacto con otras culturas y que por lo general las sociedades indígenas tradicionales se han relacionado en términos desiguales con la sociedad europea que solía ver a los pueblos indígenas como salvajes y atrasados. Este es un clásico ejemplo de etnocentrismo.

De todas maneras, las situaciones etnocéntricas son muy variadas tanto así que también existen pueblos indígenas que miran con superioridad a la sociedad occidental y también a otros pueblos indígenas. La siguiente cita de un indígena sirionó es muy ilustrativa: "Ustedes, los karai (gente blanca) son burros, no saben cazar, no pueden ni caminar en el monte, se pierden". Finalmente, también puede darse entre miembros de sociedades europeas; si -por ejemplo -algunos italianos se asumen superiores a los holandeses, ésta es también una mirada etnocéntrica.

### 3.1.6. No existe una historia única y verdadera

En los CDs y DVDs interactivos se cuenta la historia desde tiempos precoloniales hasta hoy -y en la medida de lo posible- desde la perspectiva del pueblo indígena, perspectiva que raras veces se encuentra reflejada en los libros de historia que se publican en el país. En este contexto, hay que ser conscientes que no existe una sola historia "verdadera". Por lo general, la historia de los "vencedores", la "historia oficial" de tan sólo una parte de una sociedad, es la que se transmite o se transmitía en la escuela, en los medios de comunicación y en los libros.

Esta historia oficial puede cambiar cuando hay cambios políticos e ideológicos importantes. Pero además, la historia puede ser contada de múltiples maneras, según el punto de vista de los diferentes grupos dentro de una sociedad. Así, por ejemplo, en la mayoría de los libros de historia, el conquistador Nuño de Chávez es caracterizado como héroe, "descubridor de territorios, fundador de ciudades y dominador de las tribus más feroces e indomables" (Finot 1978: 123-124). Ahora bien, desde la perspectiva de esas supuestas "tribus feroces e indomables", es decir, desde la vivencia de los indígenas, estos mismos "héroes" eran invasores que los mataban, les despojaban de sus tierras, los esclavizaban, les traían enfermedades mortales, les prohibían mantener sus usos y costumbres, y les impusieron otra cultura. Conscientes de que en gran medida la historia de Bolivia y de sus pueblos se ha escrito desde la perspectiva de la sociedad dominante, con estos interactivos pretendemos retomar y acercarnos a otra perspectiva, la de los pueblos indígenas.



Atrocidades cometidas por los conquistadores españoles contra los indígenas. Ilustración de Theodor De Bry, 1552.

### 3.1.7. La dicotomía "salvajes" versus "civilizados"

En todos los materiales multimedia vemos que los conquistadores españoles y los misioneros denominaban a los indígenas "salvajes", "bárbaros", "fieras", "gente inconsciente sin ley ni razón", etc. A estas calificaciones contraponían la "civilización" europea. Dado que hasta la actualidad la imagen del indígena como "salvaje" o "primitivo" sigue difundida entre gran parte de la población no indígena de Bolivia (y de muchos otros países), es conveniente entender de dónde viene y qué fundamenta esta imagen.

Desde la antigüedad clásica, los europeos asociaban el concepto de "civilización" (del latín *civitas* = ciudadanía) con la vida en ciudad (sedentarismo), con el Estado en tanto poder político centralizado, la propiedad privada, la familia y la ley (escrita), entre otros. Estas características de sociedades europeas, como la griega y la romana y luego de otras más, se consideraban

rasgos "naturales" del hombre civilizado; toda sociedad que no reunía estas características, a las que en la Edad Media se añadió la religión cristiana y los conceptos morales correspondientes, era sencillamente considerada "salvaje" o "bárbara". Por lo tanto, según esta visión del mundo y del hombre, los indígenas del Nuevo Mundo -sobre todo aquéllos de zonas tropicales- eran incivilizados: su organización social se basaba en el parentesco, carecían de autoridades con poder real, en su mayoría eran nómadas o seminómadas y supuestamente no tenían leyes ni religión.

El influyente misionero José de Acosta (1539-1600), provincial de la Compañía de Jesús en Perú, cuyas obras eran muy leídas en Europa, desarrolló una clasificación de los "bárbaros" según tres categorías. En el peldaño más alto estaban las sociedades poseedoras de arte, ciencia, escritura, vida política, que vivían en ciudades, pero que no eran cristianos, como los chinos, japoneses y sirios. En el peldaño intermedio situaba a los que vivían en ciudades pero carecían de códigos jurídicos, de las artes y la escritura (según su interpretación), como los aztecas e incas. Finalmente, en el peldaño más bajo de la humanidad se encontraban, según Acosta, los grupos nómadas: "En ella entran los salvajes semejantes a fieras, que apenas tienen sentimiento humano, sin ley, sin rey, sin pactos, sin magistrados ni república, que mudan la habitación o si la tienen fija, más se asemeja a cuevas de fieras o cercado de animales [...] así también la mayor parte de los del Brasil [...] andan también desnudos, son tímidos y están entregados a los más vergonzosos delitos de lujuria y sodomía..."<sup>15</sup>

Mucho más tarde, en el siglo XIX, dos antropólogos, el inglés Edward Tylor y el norteamericano Lewis H. Morgan, desarrollaron teorías sobre la evolución lineal de la humanidad, continuando la tradición de clasificar a las sociedades por estados de desarrollo. Según ellos, toda la humanidad transita desde el salvajismo, pasando por la barbarie, a la civilización, y por lo tanto los cazadores-recolectores reflejarían la primera etapa por la que habrían pasado todos los grupos humanos.

Sin embargo, a inicios del siglo XX surgieron muchas otras teorías sobre la diversidad de culturas existentes en el mundo, entre las que destaca la propuesta por el antropólogo polaco-estadounidense Franz Boas quien sostenía que no hay culturas superiores o inferiores, ya que cada una se desarrolla según un contexto y circunstancias particulares. Esta propuesta se conoció como **relativismo cultural**. Y fue a partir de esta contribución y a lo largo del siglo, se empezaron a llevar a cabo varios estudios de campo que muestran que cada cultura es singular y que los seres humanos tenemos la capacidad de adaptarnos a los diferentes medios en los que nos toca vivir.

De esta manera, la antropología del siglo XX -y con más fuerza la del siglo XXI- está demostrando que no existen culturas superiores o inferiores y si bien se habla de culturas más desarrolladas o menos desarrolladas, el nivel de desarrollo siempre depende de los criterios empleados. Por ejemplo hablar del nivel de desarrollo tecnológico no es lo mismo que elegir como criterio el nivel de desarrollo en la calidad de las relaciones humanas o el respeto por la

<sup>15</sup> José de Acosta, "De procuranda Indorum salute", citado en Dussel, Enrique, "Amerindia en una visión no eurocéntrica de la Historia Mundial", en: 1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad", 1992. <<http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/1492/conf6.pdf>>

naturaleza.<sup>16</sup>Podríamos hacer un sinfín de comparaciones entre la sociedad boliviana urbana occidental y los pueblos indígenas tradicionales para definir cuál es una sociedad "más desarrollada". Si, por ejemplo, hiciéramos una comparación de los niveles de instrucción y nos refiriéramos a los conocimientos sobre flora y fauna de personas que viven en la ciudad e indígenas de las tierras bajas, resultaría que los últimos tienen un manejo infinitamente más amplio e integral de la naturaleza que nosotros. En cambio, cuando se trata de tecnologías modernas, suele ser la gente de la ciudad la que tiene un mayor conocimiento.

Volviendo a la elección de criterios mencionada arriba, ¿de qué "desarrollo" estamos hablando? ¿Del uso de autos... que contaminan el medio ambiente? ¿De nuestra dependencia de recursos naturales no renovables... que de aquí a un tiempo se habrán agotado? ¿De nuestro supuesto bienestar... que excluye a miles de personas? Son por supuesto preguntas provocativas, pero que nos pueden ayudar a reflexionar sobre el supuesto desarrollo de nuestra sociedad.

### 3.2. Cómo están estructurados estos CD's y DVD's

Todos estos interactivos empiezan con el mito de origen del pueblo indígena respectivo. Además, todos ellos incluyen temas transversales (con excepción del CD *El Mundo de los Ayoréode*) y cuatro grandes capítulos que cuentan la historia y la cultura de cada pueblo indígena.

A continuación resumimos brevemente los contenidos de cada capítulo y subcapítulo (el mito de origen y los transversales están en el mismo apartado), para luego explicar algunos conceptos y/o dar información general relacionada con los diferentes temas.

- a) Mito de origen y Transversales
- b) Historia
- c) Ciclo de Vida
- d) Ciclo del Año
- e) Ciclo del Día

#### 3.2.1. Mito de inicio y transversales

Los CDs/DVDs empiezan automáticamente con un video que cuenta el mito de origen del pueblo indígena. Al finalizar este video, se abre automáticamente una ventana en la que se encuentra el menú principal del CD en el que claramente se ven los capítulos del interactivo: Historia, Ciclo de vida, Ciclo del Año y Ciclo del Día. Haciendo clic con el mouse en cualquiera de estos capítulos, se abre una ventana central con las secciones del capítulo a la izquierda y arriba a la derecha se pueden ver los transversales, que dan información general sobre el pueblo. Es importante destacar que aquí los llamados "transversales" no tienen nada que ver con los temas transversales tal y como los entiende el sistema educativo.

<sup>16</sup> RECREAS, Curso de mediación Educativa Intercultural. Tema 1. "Teorías de la diversidad sociocultural", p. 5. <<http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/TEMA%201/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS/Teoria%20de%20la%20diversidad%20socioculturalidad.pdf>>

### Mito de origen

El mito de origen cuenta de dónde vinieron los primeros hombres, los animales y plantas, cómo era el universo al principio de los tiempos, o narra acontecimientos trascendentales sucedidos en tiempos primordiales. Al escuchar detenidamente estos mitos, uno se da cuenta que a veces tienen elementos cristianos, como es el caso del mito chiquitano. Esto quiere decir que los mitos -que en el mundo indígena suelen ser transmitidos oralmente- cambian a lo largo del tiempo por influencias externas, sucesos importantes en la vida del pueblo u otros motivos. Cada pueblo o cultura tiene su mito de origen, no solamente los pueblos indígenas. Así, el mito de origen en el mundo cristiano es el Génesis de la Biblia, en el cual se cuenta cómo Dios hizo la tierra, las estrellas, la flora y fauna, y cómo finalmente hizo los primeros hombres, Adán y Eva.

#### ¿Qué es el mito?

Los mitos son historias sagradas que narran eventos sucedidos en el tiempo primordial y cuyos protagonistas a menudo son seres sobrenaturales. Los mitos tienen su propia realidad en cuanto no son concebidos como relatos ficticios, sino como una realidad que se sitúa en el tiempo originario y que marca la identidad de cada pueblo o grupo humano. Así, las narraciones sobre el origen de fenómenos naturales, sociales, culturales, etc. tienen un significado existencial para los seres humanos hasta en tiempos actuales, ya que de ellos se deriva normas sociales y morales.

En tanto que cada pueblo percibe sus mitos como una realidad, no hay mitos verdaderos o falsos (aunque en el lenguaje cotidiano hoy se dice a menudo "eso es un mito" cuando se está afirmando que algo no es cierto), y el mito de origen contado en la Biblia no es más cierto o más falso que cualquier mito de otras culturas.

Para entender cómo los mitos expresan la imagen de una sociedad y cómo influyen en sus normas y comportamiento, podemos hablar de la diferencia entre el Génesis y los mitos de origen indígena en lo que respecta a la relación entre el ser humano y la naturaleza. En el Génesis, el ser humano es la más importante creación, diferenciándose de todas las demás ya que "Dios creó al hombre a su imagen y semejanza". Por lo tanto, el ser humano es parte de la naturaleza, pero también es distinto a ella; Dios delega a la humanidad el control sobre la tierra y todos los seres que la habitan: "Dominen la tierra y sométanla; dominen a los peces del mar, a las aves del cielo y a todos los vivientes que se mueven en la tierra". En cambio, los mitos de origen de los pueblos indígenas se suelen situar en un tiempo en que los seres humanos y los animales todavía no se distinguían; esta percepción mantiene un significado en la relación entre humanos y animales en la vida actual de los indígenas y deriva en ciertas normas de comportamiento, como veremos también en el apartado Cosmovisión.

Para tener una concepción íntegra sobre cada pueblo o sociedad, además del origen mitológico es importante conocer su origen arqueológico que a través de un abordaje científico y riguroso nos puede decir qué región o regiones habitó determinado grupo, cuáles eran sus medios de subsistencia, qué tipo de organización social, religiosa y económica tenía, cuáles fueron los

momentos de ocaso y de apogeo, qué nivel de avance tecnológico tenía, etc. Por lo general, la población indígena y no indígena suele conocer mejor su origen mitológico que su origen arqueológico.

### Transversales

El objetivo de esta sección es familiarizar al usuario de los interactivos (estudiante o maestro) con aspectos generales e introductorios relacionados con el pueblo indígena respectivo. Por lo general, estos transversales suelen ser videos breves o infogramas y son los siguientes:

- Ubicación:** La zona y las comunidades más importantes en las que viven actualmente los miembros del pueblo indígena, así como el número aproximado de integrantes.
- Ecosistema:** Las características generales del hábitat en el que vive el pueblo indígena.
- Tema libre:** El tercer transversal varía de un interactivo a otro; sin embargo, en la mayoría de los casos se trata del **perfil etnográfico** o bien de la **relación del pueblo indígena con otros pueblos** pertenecientes a la misma familia lingüística o bien cercanos geográficamente.

### 3.2.2. Historia

En esta sección dividida en subtemas, se cuenta la historia del pueblo indígena desde tiempos pre-coloniales hasta hoy. Los subtemas del capítulo *Historia* difieren de un interactivo a otro, pero los comunes en la mayoría de ellos suelen ser *Nombre, Idioma, Territorio y Organización*. A continuación hablaremos en detalle sobre estos 4 subtemas que pueden ayudar al docente a generar un poco de reflexión en el aula sobre todo con respecto a Nombre e Idioma, ya que contrastan la visión que tuvieron los europeos sobre los indígenas con la actitud de éstos frente a los invasores. En Territorio y Organización presentamos un panorama general sobre la situación pre-colonial, colonial, republicana y actual de los pueblos indígenas de nuestro país.

#### Nombre

En el tema *Nombre* se señala cómo se autodenomina el pueblo indígena y cómo fueron nombrados por otros, principalmente por los conquistadores españoles o los misioneros. Esto es debido a que los primeros españoles o misioneros que entraron en contacto con el pueblo indígena respectivo simplemente se "inventaron" un nombre para ellos basados en

el topónimo del territorio que ocupaban, los nombres que otros pueblos indígenas daban a ese pueblo, o bien alguna característica que llamó la atención a los conquistadores europeos. Este último fue el caso de los chiquitanos, quienes fueron llamados "los chiquitos" porque tenían casas con puertas tan bajas que sólo podían entrar agachados o de rodillas.

Con el surgimiento del movimiento indígena y la recuperación de la autoestima de los pueblos indígenas, actualmente algunos reivindican que se les llame nuevamente por su autodenominación, como es el caso por ejemplo de los weenhayek (que hasta hace poco eran llamados matacos por los no indígenas), mientras que otros mantienen su autodenominación al tiempo de aceptar el nombre con el que fueron llamados durante siglos, como es el caso de los mbias o "sirionós".

Otro ejemplo de esta reivindicación es el hecho de que varios pueblos indígenas latinoamericanos están usando el término *Abya Yala* para referirse al continente latinoamericano en rechazo al vocablo *América* acuñado por europeos. *Abya Yala* es un término en idioma Kuna -un pueblo que habita Panamá y Colombia- que quiere decir tierra de sangre vital, tierra viva, tierra en florecimiento.

#### Idioma

Este subtema proporciona información sobre la familia lingüística del idioma del pueblo indígena, si aún es hablado, en qué situaciones y por quiénes.

##### Familia lingüística

Una familia lingüística es un grupo de lenguas que derivan de una misma lengua común. Para determinar si un idioma pertenece a una familia de lenguas, los lingüistas comparan algunos vocablos para constatar si son parecidos, pero sobre todo la gramática, ya que ésta es un indicio más seguro del parentesco entre idiomas.

La enorme cantidad de lenguas indígenas de Sudamérica aún no ha sido estudiada lo suficientemente como para determinar con seguridad qué lenguas pertenecen a qué familia lingüística. A pesar de esta limitación, se tiene buenos conocimientos -por ejemplo- sobre la familia tupí, a la que pertenecen varios idiomas hablados en Bolivia, como el gwarayo, el sirionó y el guaraní de los isoseños y los avas. Por otro lado, existen muchas lenguas que son consideradas "aisladas", es decir que no tienen similitud con ningún otro idioma y por lo tanto no se pueden clasificar en ninguna de las familias lingüísticas conocidas. Sin embargo, es posible que por medio de estudios más minuciosos en el futuro se descubra un parentesco con otra lengua y por lo tanto se podrá definir la familia lingüística a la que pertenece.

La pertenencia de varios idiomas a una familia lingüística puede indicar que sus hablantes tienen características culturales similares, pero no es necesariamente el caso ya que no existe una relación exclusiva entre lengua y cultura. Por otro lado, suele pasar que cuando se aborda el tema de idioma, se considera que la competencia en la lengua y su uso es el criterio esencial para saber si alguien pertenece a la cultura correspondiente o no. Este es un abordaje equivocado y muestra -nuevamente- que no existe una relación exclusiva entre lengua y cultura. Una persona puede autodefinirse como indígena sin hablar una lengua indígena, pero sí tener otras características propias de ese grupo como el modo de pensar, creencias y diversas prácticas.

## Territorio

En esta sección se explica el concepto de territorio para los pueblos indígenas, sus formas de uso, los procesos de sedentarización y de pérdida territorial por apropiación ajena y finalmente cómo los pueblos indígenas en Bolivia se han organizado para recuperarlos y ser propietarios legales y colectivos de los mismos.

El territorio tiene una importancia vital para los pueblos indígenas. Entender esta importancia pasa por entender que el territorio, además de espacio, tiene otras múltiples dimensiones: económicas, políticas, sociales y espirituales. Tradicionalmente, los territorios de los pueblos indígenas eran espacios no demarcados por hitos específicos, sino por la propia presencia de uno u otro pueblo. En este extenso territorio, cada grupo local se desplazaba dentro de un espacio generalmente respetado por los demás grupos, aunque las disputas y guerras también eran comunes y frecuentes.

Contrariamente a la concepción occidental, para los indígenas la totalidad de los recursos que se encuentran en el territorio -la flora, la fauna, los ríos y lagos, incluidos los recursos del subsuelo- forman un conjunto integral que no puede ser dividido en partes y que eran y siguen siendo la base de la subsistencia de cada pueblo. Por otro lado, el territorio indígena no consiste solamente en el espacio físico, también comprende la esfera espiritual:

El valor cultural encarnado en el territorio indígena difiere sustancialmente del valor productivo o comercial atribuido por la sociedad occidental a la propiedad predial. El territorio indígena, por esencia, es integral. No es posible reconocer el territorio y desconocer sus componentes, cargados de valores espirituales que le otorgan sentido. Imaginar, por ejemplo, que los venados -un animal en que encarnan los ancestros- son un cuero y unos kilos de carne, afecta profundamente la identidad y la cultura; desconocer a un pueblo la capacidad de comunión (que se traduce en control económico) sobre las cuevas, las quebradas, las cataratas, es negar valores trascendentales. No se trata de bienes económicos, se trata de un todo del que los hombres forman parte y, desmembrándose, se vacía de sentido con efectos destructivos sobre la identidad, las creencias y la razón de ser de un pueblo (García Hierro 2004: 292).

Esta integralidad del territorio no es sólo una cuestión del pasado o de la reflexión etiológica, como lo ponen de manifiesto las siguientes palabras de un chiquitano:

El territorio es la tierra y todo el espacio con los recursos naturales, los árboles, los animales, el agua, las serranías, todo eso. En los territorios hay que cuidar los recursos naturales para que también nuestros hijos tengan de qué vivir. Pero el territorio también es nuestra cultura, nuestra organización, nuestra propia educación. Sólo en nuestros territorios podemos vivir como chiquitanos.

Un aspecto importante del territorio en muchas de las culturas indígenas es la ausencia de propiedad privada sobre la tierra y los recursos naturales, en contraposición a la cultura occidental capitalista, en la que la tierra es objeto de compra venta y como tal está sometida a las leyes del mercado:

La mayoría de los pueblos indígenas puede intuir un concepto de propiedad económica. La escopeta, la canoa, son cosas "mías" y puedo disponer de ellas. Sin embargo, muy pocos pueblos indígenas podrían atreverse a utilizar este concepto con referencia a la tierra, aunque para todos sea claro cuál es el espacio de la naturaleza que pueden disfrutar sin tener problemas con otros pueblos vecinos [y con los demás integrantes de su propia comunidad]. En el caso occidental, la propiedad de la tierra es un derecho civil y corresponde a un individuo. En el caso de las sociedades indígenas la cuestión de la tierra es diferente; el territorio se vincula más bien al pueblo que al individuo, y nadie piensa que puede disponer de él a su antojo. (García Hierro 2004: 280)

En las tierras bajas de Bolivia, las familias indígenas cultivan individualmente sus parcelas o *chacos* pero éstas no son de propiedad individual sino que las tienen solamente en usufructo. Cuando los suelos del chaco se han agotado, la familia lo abandona, el chaco se vuelve barbecho y luego está nuevamente disponible para cualquiera que lo quiera cultivar. Este suele ser el caso de los pueblos indígenas de tierras bajas en Bolivia, ya que en el altiplano y en los valles existe la propiedad individual de la tierra en zonas indígenas.

Además de la agricultura, muchos pueblos indígenas también viven de la recolección, la caza y la pesca, que les proporcionan no solamente alimento, sino también una amplia gama de recursos medicinales, materiales para la confección de artefactos y para la construcción de sus casas. Estos recursos y los espacios donde se encuentran suelen ser de propiedad colectiva pero su explotación suele ser normada y regulada según las creencias de cada pueblo. En las tierras bajas suelen ser los Dueños del Bosque y en las tierras altas la Pachamama, deidades que sancionan la sobreexplotación de los recursos naturales.

Hasta principios de los años 1990, el Estado boliviano no consideraba ni el uso diversificado del bosque que hacen los indígenas de tierras bajas -ni el significado espiritual de su entorno natural- y los trataba equivocada y exclusivamente como agricultores. Para el Estado, la tierra era un medio de producción y los recursos naturales tenían en primer lugar un valor comercial; como tales, cada recurso fue asignado a un determinado sector económico-social: el suelo para los agricultores/ganaderos, los árboles para las empresas madereras, los minerales para las empresas mineras. Siguiendo esta lógica, el Estado otorgaba concesiones forestales y mineras a empresas privadas y vendía tierras a ganaderos y empresarios agrícolas en espacios fuera de las tierras propiamente comunales, fraccionando de esta manera el espacio que albergaba los recursos naturales imprescindibles para la subsistencia del pueblo indígena, generando conflictos entre éste y las empresas privadas.

En 1996, cediendo a presiones del movimiento indígena de tierras altas y bajas y de organizaciones internacionales, el gobierno boliviano dio un gran paso adelante en materia de territorios indígenas, estableciendo su titulación a través de la Ley INRA, bajo la figura de Tierras Comunitarias de Origen (TCOs) que son "...espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo. Son inalienables, indivisibles,

irreversibles, colectivas, compuestas por comunidades o mancomunidades, inembargables e imprescriptibles."<sup>17</sup>

Mucha gente no indígena no entendía por qué se otorgaba a grupos de población relativamente pequeñas superficies (supuestamente) tan grandes. Se hablaba además de que las TCOs acabarían siendo Estados dentro del Estado y que la titulación de superficies tan extensas serían una injusticia frente a los demás bolivianos, sobreentendiéndose que llevarían a un enriquecimiento indebido de los indígenas.

Para situar a la creación de las TCOs en un contexto más amplio, señalemos primero que el derecho de los pueblos indígenas a sus territorios no fue simplemente una condescendencia del gobierno boliviano ante las presiones de las organizaciones indígenas nacionales. Ya en 1989, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>18</sup>, un organismo de las Naciones Unidas, estipuló el derecho propietario de los pueblos indígenas sobre sus territorios,

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven;

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión;

Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales [...]

En 1991, Bolivia fue uno de los primeros países a ratificar este convenio internacional, cuyo Artículo 14 establece:

1. Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes.
2. Los gobiernos deberán tomar las medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.
3. Deberán instituirse procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados.

17 Ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria, 1996. Gaceta Oficial de Bolivia

18 OIT, Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes; accesible en Internet: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>> (consultado 10/04/2010).

Por otro lado, el año 2007 Naciones Unidas emitió la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que se convirtió en otro instrumento de respaldo internacional. Destacamos los siguientes artículos, relacionados con derechos humanos fundamentales y con el derecho al territorio:

#### Artículo 1

Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.

#### Artículo 2

Los pueblos y los individuos indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas.

#### Artículo 10

Los pueblos indígenas no serán desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios. No se procederá a ningún traslado sin el consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas interesados, ni sin un acuerdo previo sobre una indemnización justa y equitativa y, siempre que sea posible, la opción del regreso

Tanto la OIT como Naciones Unidas respaldan entonces la titulación de los territorios tradicionalmente ocupados por los pueblos indígenas. El desafío es que la gente no indígena entienda que la titulación de los territorios indígenas, independientemente de su extensión, no conducen al enriquecimiento del pueblo respectivo (y en algunos casos ni siquiera garantizan su supervivencia). Mientras que las empresas agroindustriales, ganaderas, forestales y mineras están orientadas a la generación de ingresos monetarios y la acumulación, la economía indígena está orientada a la subsistencia y la seguridad alimentaria. Es decir, tanto la agricultura como la caza, pesca y recolección están destinadas al autoconsumo y cuando se producen excedentes, éstos suelen ser tan escasos que los ingresos generados por la venta son mínimos.

Las TCOs no representan Estados dentro del Estado, pues están sometidas a la legislación nacional. Así, por ejemplo, dentro de las TCOs los indígenas no pueden disponer de los recursos naturales a su antojo, tienen que cumplir con los mismos requisitos que cualquier otro ciudadano cuando se trata de la explotación de los mismos (presentar planes de manejo para la explotación forestal, planes de ordenamiento predial para el chaqueo, planes de manejo de la fauna para la caza comercial, etc.).

Finalmente, de acuerdo a regulaciones nacionales recientes, hoy en día las TCOs han pasado a llamarse TIOCs (Territorios Indígena Originarios Campesinos) e incluyen a una mayor cantidad de comunidades tanto indígenas como campesinas en todo el país. Hasta julio de 2011 se titularon 55 TIOCs en tierras bajas -con 12 millones de hectáreas- y 135 TIOCs en tierras altas

con 9 millones de hectáreas (Fundación Tierra 2011). Muchos de estos ajustes se deben a la Ley de Reconducción Comunitaria (2006) que modificó la anterior Ley de INRA (1996) haciendo de la titulación de territorios indígenas una prioridad nacional.

Existe también una nueva figura territorial: los municipios indígenas (existen 11 actualmente en el país) y las Autonomías Indígenas Originarias Campesinas (AIOCs), que son nuevos mecanismos de consolidación de identidad indígena y de acceso a un territorio ancestral. Son cambios muy fuertes y muy recientes en Bolivia. Estas nuevas figuras jurídicas a favor de los pueblos indígenas no son un privilegio de los mismos, es un derecho basado en la historia (los pueblos indígenas son los dueños originarios de esos territorios) y es la condición imprescindible para la continuidad histórica y cultural de estos pueblos y para que puedan decidir sobre su propio desarrollo, algo que les ha sido negado durante los últimos cinco siglos.

### Organización

En este tema de los materiales multimedia se describe cómo estaba y está organizado hoy el pueblo; se refiere tanto a los diferentes grupos que conforman la sociedad como a su gobierno.

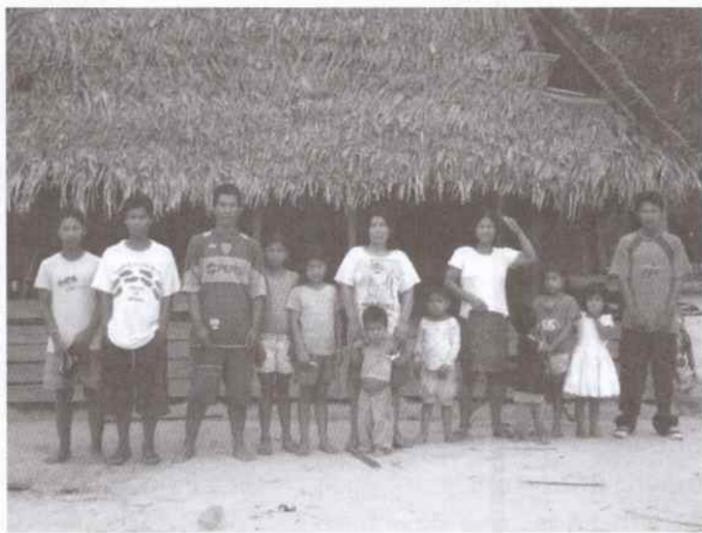
### Organización social

En todas las sociedades del mundo, la familia suele ser la base de la organización social. Sin embargo, la definición de lo que es la familia es culturalmente determinada.

En las sociedades indígenas, la base de la organización social suele ser la *familia nuclear*, compuesta de padres e hijos no casados. Varias familias nucleares agrupadas, unidas por lazos de parentesco, forman la *familia extensa*. En las sociedades indígenas tradicionales, ambos tipos de familia juegan un papel importante.

La familia nuclear es la unidad económica básica, es decir, sus miembros comparten la casa -o el fogón en las casas comunales (malocas)- y las actividades económicas. Los miembros de la familia extensa pueden compartir la casa o no, pero en todo caso se ayudan mutuamente realizando juntas algunas actividades (caza, recolección).

Por otro lado, los lazos y las obligaciones que tiene cada persona hacia los miembros de su propia familia extensa son más importantes que hacia los miembros de otras familias. Antes, una o varias familias extensas formaban los grupos locales que se desplazaban por el monte en busca de recursos necesarios, y hoy en día más bien forman comunidades.



Familia extensa Chacobo

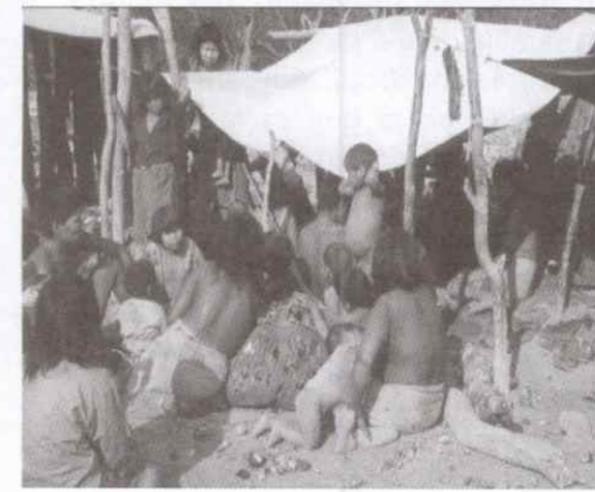
A un nivel de mayor integración encontramos los *grupos de filiación*, que se definen por la descendencia de un antepasado común, ya sea por la línea de la mujer o la línea del hombre. Los grupos de filiación pueden ser *linajes o clanes*. La diferencia entre ambos es que en los linajes el antepasado común es una persona conocida, es decir que los miembros del linaje pueden nombrar a sus antepasados hasta llegar al fundador del mismo. En cambio, en el clan, los miembros estipulan que descienden de un antepasado común, pero no pueden citar la genealogía para llegar a él; aquí se trata de un antepasado mítico, que puede ser una persona, pero también un animal, una planta o un objeto. Veamos el siguiente ejemplo:

### Clanes y sus antepasados entre los ayoréode

Entre los antepasados del clan Chiquenoi está la anciana Samá, que dio origen a la sal. De esta manera, además de Samá, entre los antepasados míticos de los Chiquenoi están las abejas inofensivas, las variedades de miel dulce, así como animales que comen miel, como *adudui*. Están también las flores en las que se posan las abejas obreras, la sal y todo lo salífero

(Fischermann 2005, sin publicar).

Los *grupos locales*, también llamados "bandas", eran las unidades territoriales, sociales y económicas más grandes de pueblos de cazadores-recolectores como los ayoréode o mbias. Estos grupos estaban compuestos aproximadamente de 50 a 150 miembros, que recorrían juntos el territorio. En épocas de escasez se dividían, las familias extensas se movían solas, hasta que todo el grupo local se uniera nuevamente. Los grupos locales no tenían ningún contacto entre ellos (como fue tradicionalmente entre los sirionós) o mantenían relaciones comerciales y de amistad (sobre todo cuando había relaciones de parentesco entre miembros de dos grupos) o se aliaban en casos de guerra contra otros grupos. Entre los horticultores, es decir los pueblos entre los cuales la agricultura tenía mayor importancia, los grupos locales estaban constituidos por las familias extensas que conformaban el asentamiento.



Familia local ayoreo

En los Estados modernos la unidad básica de organización social también suele ser la familia nuclear, pero las relaciones de parentesco no cumplen un rol tan central durante toda la vida de la persona como es el caso en las sociedades indígenas. En la mayoría de las sociedades industriales, la familia extensa ha ido perdiendo importancia, en unas sociedades más que en otras: una vez que las personas salen de la casa de sus padres, llevan una vida independiente en cuanto a lugar de residencia, techo, trabajo, consumo, etc., y comparten sus vidas con grupos de personas ajenas a su familia de origen (amigos, colegas, vecinos, miembros de organizaciones políticas, de clubes deportivos y otros).

### La familia occidental actual

En Europa la familia extensa ha ido perdiendo paulatinamente su importancia, aunque sigue siendo central en la vida de campesinos/agricultores. Su disolución tiene muchas razones: existe mayor movilidad espacial por cuestiones laborales (los jóvenes se mudan a otra ciudad); el tipo de relaciones económicas propias de las sociedades industriales hace que no sea necesario convivir y aportar entre varias generaciones a la economía familiar; la concepción de que los hijos mayores de edad deben ser independientes y asumir solos todas las responsabilidades asociadas a la vida adulta. Por otro lado, en Europa las relaciones familiares raras veces juegan un papel gravitante en el mundo del trabajo o de la política. En cambio en Bolivia la familia extensa sigue siendo importante, tanto a nivel de la convivencia y la economía familiar, como en la esfera pública, donde los miembros de la familia se ayudan mutuamente: el tío que nos recomienda en la empresa en que él trabaja; la prima empleada en una oficina pública, que acelera nuestro trámite, etc.

### Organización política

Muchas sociedades indígenas eran sociedades igualitarias, es decir, las diferencias de estatus entre las personas eran mínimas, todas tenían los mismos derechos y no había personas más ricas que otras, pues todas tenían el mismo acceso a los recursos. No existía un gobierno ni autoridades con poder de dar órdenes y castigar. Si bien había uno o varios jefes, éstos no tenían un poder formal; daban consejos y mediaban en conflictos internos entre familias o personas, pero no podían imponer su voluntad. Los jefes eran personas que destacaban, según los valores culturales, por el arte de la oratoria, la generosidad, su habilidad como mediador en situaciones de conflicto, su buen criterio, sus destrezas en la caza, su valentía en la lucha y sus saberes.



Mujer junto a jefe Sirionó

El chamán, o especialista ritual, era otra figura destacada. En algunos pueblos cumplía al mismo tiempo el papel de jefe; en otros podía tener una mayor autoridad que éste, debido a que se podía comunicar con los espíritus y jugaba un rol sustancial en las relaciones sociales restituyendo el equilibrio de las mismas en casos de conflicto a través de la identificación de los culpables. En muchas sociedades, otra institución política era el Consejo de Ancianos, que hasta hoy juega un papel importante por ejemplo entre los ayoréode. La autoridad que tienen los ancianos nace de su mayor experiencia y se basa en su conocimiento de las tradiciones.

Remitiendo al hecho de que los Estados necesitan un poder central, leyes escritas y una serie de instituciones para regular la convivencia y mantener el orden, el antropólogo Marvin Harris indica tres factores que explican por qué las sociedades de cazadores-recolectores y los horticultores pueden prescindir de un poder real a través de un gobierno:



Asamblea comunal

El reducido tamaño [de los grupos] supone que todos se conocen personalmente y que los individuos tacaños, agresivos y perturbadores pueden ser identificados por el grupo y sometidos a la presión de la opinión pública. La posición del grupo doméstico y las relaciones de parentesco significan que la reciprocidad puede ser el principal modo de intercambio y que los intereses colectivos de la unidad doméstica pueden ser reconocidos por todos sus miembros. Finalmente, la igualdad en el acceso a la tecnología y los recursos naturales hace que nadie puede acaparar los alimentos y otras formas de riqueza mientras otros padecen escasez y penalidades (Harris 2006: 248).

Sin embargo, también en estas sociedades pequeñas se requiere de mecanismos para regular la convivencia. Uno de ellos es la toma de decisiones consensuada pero basada en el debate que comienza con conversaciones entre los esposos, así como con otros parientes o amigos para debatir sobre qué postura tomar con relación a tal o cual tema que concierne a la comunidad. Se podría decir entonces que las sociedades indígenas tradicionales son sumamente democráticas y su forma de gobierno es la democracia directa, ya que todos pueden opinar e influir directamente en las decisiones relativas a los asuntos públicos.

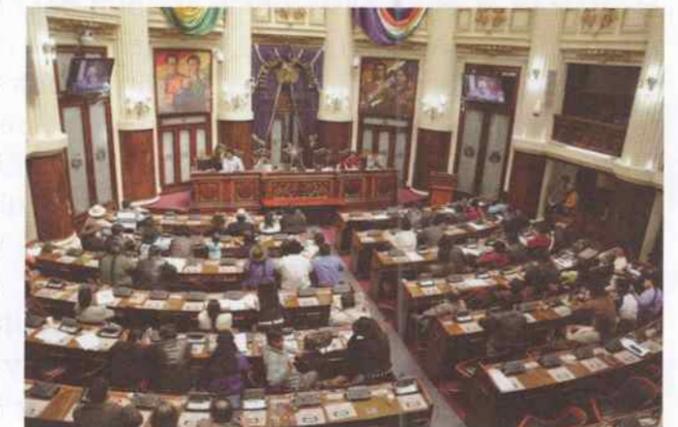
### Toma de decisiones entre los cavineños

"[...] entre los cavineños la cotidianeidad se mueve entre los parientes de la familia extensa. De éstos son los hombres entre 40 y 50 años aquellos que tienen la capacidad de arrastrar en sus decisiones y posturas a sus hijos e hijas casados los que realmente toman las decisiones y fijan las posturas de la gente en torno a un tema determinado"

(García Pérez 1998: 62).

En las grandes sociedades organizadas en Estados, la gente participa de modo indirecto a través de delegados (democracia representativa) y no tiene la opción de influir directamente en las decisiones y éstas son tomadas por mayoría, no por consenso entre todos.

Pero la convivencia no consiste solamente en tomar decisiones para el colectivo, sino también en mantener el orden, es decir, tomar medidas cuando alguna persona atenta contra las normas. En los Estados modernos existen leyes escritas y su incumplimiento es castigado por instituciones especialmente creadas para este fin. En cambio, sin que existan leyes escritas, en las sociedades indígenas tradicionales todos conocen las



Sesión del Congreso boliviano

normas, que generalmente son transmitidas oralmente y están profundamente integradas al sistema de valores. Tampoco existen instancias formales para castigar a los infractores. Lo que opera aquí es el control social a través de la murmuración, la ridiculización a la persona o su marginación. Otro mecanismo importante es la brujería, que infunde tal miedo -tanto por el temor a ser acusado de brujo como por el temor a ser objeto de brujería- que a menudo por sí sola hace que las personas eviten atentar contra las normas.

Si bien la Colonia y luego el Estado Republicano han introducido en las comunidades indígenas cargos y figuras políticas de gobierno formales (los caciques, los alcaldes, secretarios de actas, vocales, etc.), aún hoy en día los tradicionales mecanismos de decisión a nivel comunal (la asamblea) y de control social siguen vigentes, aunque también se han adoptado castigos más formales, a menudo introducidos en las misiones (como la "huasca", los azotes públicos).

### Organización territorial

La organización política también está asociada a la organización territorial. Veamos como ejemplo el *ayllu* que es una forma de organización política, social y territorial presente en varias comunidades rurales de los Andes desde antes de la Colonia. El *ayllu* posee una estructura propia y se encuentra dentro de un espacio geográfico determinado. Varios *ayllus* juntos forman una *marka* y varias *markas* forman un suyo o nación. Cada *ayllu* está formado por un conjunto de poblaciones que se encuentran unidas en relación a un antepasado común, lo que los identifica como parientes cercanos o lejanos. Los *ayllus* territorialmente se encuentran divididos en segmentos o mitades: los de arriba y los de abajo, lo grande y lo chico. En la cultura Quechua se los conoce en su generalidad como *Kuraj* (mayor o grande) y *Sullca* (menor o chico) y en la cultura Aymara como las parcialidades de *Aransaya* (mayor o grande) y *Urinsaya* (menor o chico).

Después de la Revolución Nacional de 1952 y la posterior Reforma Agraria de 1953, el tipo de propiedad de la tierra y las formas de organización tradicional propias de los Andes cambiaron radicalmente. La Reforma Agraria terminó con el sistema de hacienda y otorgó títulos de propiedad individual a campesinos aymaras y quechuas del altiplano y de los valles. La organización territorial basada en el *ayllu* quedó muy debilitada y más aún cuando nació el sindicato agrario y campesino, un tipo de organización de corte occidental con influencias del movimiento obrero europeo y norteamericano y de estructura política jerarquizada.

En los Andes, las comunidades que durante la colonia y la República temprana no estuvieron muy ligadas a la administración española y criolla se conocen como "comunidades libres," mientras que aquéllas que fueron parte de un territorio controlado por un señor hacendado se conocen como "ex-haciendas." En líneas generales, la hacienda fue más extendida en zonas de valle, mientras que el altiplano mantuvo un poco más la estructura de *ayllu*. Sin embargo, existen sindicatos agrarios en todo el país, tanto en áreas de ex-haciendas como en áreas de comunidades libres. Los sindicatos agrarios se empezaron a gestar inmediatamente después de la Guerra del Chaco, que enfrentó a Paraguay y Bolivia entre los años 1932 y 1935.

Hoy en día los cargos más importantes del Sindicato son: secretario ejecutivo, secretario de actas, secretario de hacienda, y varios vocales. Si bien es una estructura jerarquizada, obedece a la Asamblea General que se realiza por lo general una vez al año para la toma de decisiones importantes y para la elección de nuevos miembros. La Junta Escolar es otra organización de corte occidental, similar al Sindicato Agrario, y que tiene como objetivo velar y supervisar el trabajo de los profesores de escuela. Esta Junta es un mecanismo muy fuerte de vinculación parental y comunal con la educación de los hijos. La elección de cargos para el Sindicato y para la Junta Escolar es por lo general rotativa, obligatoria y de un año de duración. Sin embargo, los cargos dentro del *ayllu* suelen ser en base al mérito, pero también tienen un año de duración.

La estructura del *ayllu* fue en algunos casos altamente modificada y debilitada por la administración colonial española y posteriormente por la división política propia de la república. Hoy en día, a pesar de que el *ayllu* ha pasado por varias transformaciones, su vigencia como institución de organización andina está tan arraigada, que inclusive existe en Bolivia una organización matriz que los aglutina: el CONAMAQ (Consejo Nacional de *Ayllus* y *Markas* del Qollasuyo) que fue creada en 1997.



Marcha de la CIDOB

Si CONAMAQ es la organización matriz no sindical de los pueblos indígenas del altiplano y de los valles, CIDOB (Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia) lo es para los pueblos indígenas de tierras bajas. Fue fundada en 1982 tras varios encuentros entre los pueblos indígenas del departamento de Santa Cruz y su principal demanda y razón de existencia fue la creación legal de territorios indígenas y mejoras en la salud y la educación para estos pueblos. A lo largo de los 80s, en todas las tierras bajas se crearon organizaciones locales que representaban a un pueblo o a la unidad territorial de un pueblo (los chiquitanos, por ejemplo, quienes viven en zonas alrededor de las antiguas misiones jesuíticas, no comparten un mismo territorio, cada región es independiente y por tanto cuenta con su propia organización, aunque a un nivel superior todas ellas están aglutinadas en la Organización Indígena Chiquitana). Esto significa que las comunidades de un pueblo indígena, que antes no tenían o apenas tenían contactos entre sí, hoy toman decisiones conjuntas en asamblea cuando se trata de asuntos de su territorio y también consensuan posiciones frente a políticas públicas en general.

Al interior de CIDOB existe una estructura orgánica muy compleja que incluye centrales y subcentrales. Algunas se fueron creando a partir de la fundación de CIDOB y otras ya

estaban presentes. Por ejemplo, así como el *ayllu* es una unidad de organización socio-territorial, las *tentas* representan a la comunidad guaraní donde existe propiedad colectiva de la tierra. Cuando una familia o un individuo sale de la comunidad, naturalmente, no puede reclamar ningún derecho adquirido sobre la tierra. Y cuando va a otra comunidad, al ser aceptado en ella, automáticamente se le posibilita el acceso a una parcela de terreno. Esta propiedad común de la tierra, a pesar de ser tan contraria al sistema colonial con el que lleva varios siglos en contacto, ha permanecido como un elemento esencial del sistema guaraní y fundamento de su identidad hacia dentro (Meliá 2008). Una de las figuras de autoridad política en el mundo guaraní es el capitán y las capitanías que agrupan a varias comunidades, sobre todo de la zona de Cordillera (departamento de Santa Cruz): “[la existencia de las] capitanías debe atribuirse a una interferencia de la ideología colonial, que por su modo de proceder político siempre incentivó el papel del “cacique” como interlocutor único y privilegiado, que habla y toma decisiones en nombre del pueblo. Todo ello a la manera de un capitán español. A la larga se producía una crispación de autoritarismo en el jefe y un amedrentamiento en la gente, que se abstenía de participar. De todos modos, es un hecho que las famosas capitanías de las distintas zonas guaraní de la Cordillera han tenido más importancia en su relación hacia fuera que influencia hacia adentro” (Meliá 2008).

Casi todos los pueblos indígenas de tierras bajas se enfrentan con los mismos problemas de exclusión de la participación en la vida pública, de explotación por sectores de la sociedad no indígena y de desatención del Estado. Las organizaciones indígenas en sus diferentes niveles trabajan a favor de la consolidación de sus territorios, el manejo de los recursos naturales, la atención en salud y educación, la participación ciudadana, pero también hacen propuestas al Estado que no conciernen solamente al tema de los derechos indígenas, sino que atañen a toda la sociedad boliviana en general; así, por ejemplo, la importante propuesta de realizar una Asamblea Constituyente fue presentada por la CIDOB, hecho desconocido por la mayoría de la población.

### 3.2.3. Los Ciclos

La idea detrás de los ciclos es bastante simple: mostrar todo lo que la gente hace o hacía a lo largo de su vida, a lo largo del año y a lo largo del día. Si bien pueden considerarse capítulos, los ciclos son secciones que pueden ser vistas por el docente o los estudiantes sin ningún orden específico (que en realidad es lo que suele pasar con materiales educativos interactivos). Invitamos, entonces, a docentes y estudiantes a que naveguen por estos interactivos según el interés o la temática que quieran ver primero.

Creemos que una de las tareas del docente es guiar a los alumnos para que establezcan relaciones entre diversos aspectos culturales de un pueblo, a pesar de que estas relaciones no necesariamente son explícitas en los materiales multimedia. Esto puede ser considerado como una fortaleza de los mismos, pues el elemento interactivo permite que el alumno mismo vaya construyendo poco a poco un cuadro de conjunto de la cultura de un pueblo y vaya componiendo también las relaciones entre las partes.

Para mencionar sólo un ejemplo: existe una estrecha relación entre la organización de los pueblos de cazadores-recolectores, descrita en el capítulo *Historia: Organización*, el tipo de economía (descrito en *Ciclo del Año: Economía*) y la división sexual del trabajo, descrita en el capítulo *Ciclo de Vida: Edad adulta*. Idealmente, el alumno va descubriendo algunas de estas relaciones, aunque quizás lo haga sólo cuando haya trabajado con materiales sobre varios pueblos.

Por otro lado, los diferentes aspectos culturales incluidos en los tres *Ciclos* suelen ser contrastados con la cultura occidental en general y con la cultura criolla boliviana en especial. Los alumnos siempre van a comparar -consciente o inconscientemente- la cultura indígena estudiada con su propia cultura, van a emitir juicios sobre "qué es mejor" en la cultura indígena y "qué es mejor" en la cultura propia. Aquí se requiere el apoyo del docente, porque frecuentemente no tenemos la suficiente distancia hacia nuestra propia cultura como para poder reflexionar sobre ella y analizarla. Esperamos que el manual proporcione al docente algunas pautas para estas reflexiones.

#### 3.2.3.1. Ciclo de vida

El *Ciclo de Vida* está relacionado con la concepción que tiene el pueblo indígena de la persona y lo que le sucede a esa persona a lo largo de su vida. Todas las culturas conciben que las personas -en el transcurso de su vida- atraviesan por determinadas fases que sin bien son naturales, son al mismo tiempo culturalmente definidas. En la mayoría de los CDs y DVDs interactivos el *Ciclo de Vida* está dividido en *Religión y Cosmovisión*, *Niñez y Adolescencia*, *Edad Adulta y Vejez* y *Muerte* y en algunos incluye *Embarazo y Parto*.

#### Religión y cosmovisión

La cosmovisión es la visión que un pueblo tiene del mundo, del tiempo y del espacio; se refiere a todo el cosmos, incluyendo los cuerpos celestes, los fenómenos naturales, el mundo visible e invisible. A partir de la cosmovisión, una sociedad interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente en base a una coherencia propia. La cosmovisión se expresa en los mitos, ceremonias, comportamientos sociales y valores. Como se puede ver, cosmovisión es un concepto muy ligado a religión. Veamos a continuación cómo algunas poblaciones quechuas de Chuquisaca combinan su cosmovisión tradicional con manifestaciones religiosas más contemporáneas:

En las zonas Jalq'a y Tarabuco -como en otras regiones del mundo Quechua- existe una visión religiosa de la vida muy estrechamente ligada a la naturaleza. Existen deidades en las serranías, en las montañas, en los ríos, en los fenómenos meteorológicos y en las profundidades de la tierra, como los *Saxras*, dioses malignos, y la Pachamama, diosa de la fertilidad agrícola.

La vida y la muerte en el mundo Quechua/andino son parte de un solo continuo y no se perciben como cosas lineales y separadas. Las comunidades Jalq'a y Tarabuco de Chuquisaca han sabido combinar muy hábilmente sus expresiones religiosas tradicionales con creencias cristianas, e inclusive con creencias de la fe Bahai', como es el caso de algunas comunidades del municipio de Tarabuco.

A partir de su cosmovisión, siendo ésta un concepto que define y estructura la sociedad y la naturaleza y que regula las relaciones entre ambas, las culturas indígenas mantienen una relación mucho más cercana con la naturaleza que las sociedades occidentales. La división clásica que realizan las sociedades occidentales entre sociedad humana y naturaleza no puede emplearse para explicar la visión del mundo indígena. En la cosmología indígena el hombre y la naturaleza no se distinguen esencialmente, la naturaleza no es una entidad física separada del ser humano, como ocurre en la visión europea. El cosmos, la naturaleza y el ser humano están estrechamente vinculados, el ser humano forma parte de una compleja red de interacciones que incluyen no sólo a la sociedad, sino al universo entero. Aquí, la visión del "universo" responde a un concepto globalizador, que abarca no sólo lo que llamaríamos el universo material animado e inanimado, sino que engloba también las esferas de lo espiritual y de los seres espirituales. De esta manera, el universo conforma una gran red global de interrelaciones que se rige por principios que no discriminan a humanos y no humanos, a seres vivos y espíritus, sino que los hacen partícipes de una sola realidad.

Hay una noción común en el pensamiento de los pueblos indígenas de América, esta noción es la de un estado originario en que los humanos, animales y cosas no se diferenciaban. Según las mitologías de los pueblos indígenas, en los tiempos originarios todos los elementos cósmicos eran seres humanos, quienes por diversas razones se convirtieron en plantas, animales, cosas y cuerpos celestes. De tal manera que la humanidad es la sustancia primordial a partir de la cual emergieron las categorías de los seres y cosas del universo. Esta condición humana implica que los seres de la naturaleza, vale decir las plantas, los animales, las estrellas, el viento, etc., tienen un origen antropomorfo común y están dotados de un alma al igual que el ser humano. Por lo tanto no existe una distinción esencial entre los humanos y los demás seres y cosas del universo. Al provenir estos últimos de los humanos y poseer alma, comparten con el hombre una esencia espiritual humana común. Esta concepción, que es compartida por varios pueblos indígenas, tiene importantes repercusiones en el comportamiento de las personas frente a la naturaleza.

---

#### Almas y Sueños

El concepto de "persona" que tienen las diferentes culturas tiene que ver con el cuerpo y con fuerzas invisibles: "Numerosas sociedades han desarrollado teorías relativas a los componentes de la persona, materiales (huesos, carne, sangre, espermatozoides, etc.) o no (sustancia ancestral, hálito, sombra, etc.), preteritas o no..."

(Diccionario AKAL de Etnología y Antropología, 1996: 584)

---

Los CDs y DVDs interactivos sólo tratan de una parte del concepto de "persona": de las fuerzas invisibles, a las cuales en español solemos referirnos con la palabra "alma". En las culturas indígenas se piensa que en la persona existen una o varias fuerzas vitales. Cada una de ellas tiene sus propias características y funciones, y una o varias tienen que ver con la personalidad de la persona. Asimismo, pueden estar ubicadas en todo el cuerpo, en la sangre, en uno o varios órganos, etc. Generalmente se piensa que una o varias almas pueden salir temporalmente del cuerpo de la persona, por ejemplo cuando ésta está durmiendo: el viaje del alma es lo que

vemos en los sueños. Este viaje a menudo equivale a una predicción, pues lo que la persona ve en sueños se va a realizar. Por otra parte, por lo menos una de las almas sigue viviendo eternamente después del fallecimiento de la persona y se dirige al mundo de los muertos. Durante un tiempo después del fallecimiento de la persona, algunas almas tienen poderes negativos; para evitar que dañen o incluso maten a los vivos, es necesario realizar una serie de rituales antes, durante y/o después del entierro de la persona (véase *Vejez y Muerte* en varios de los interactivos).

---

#### Las "almas" en la concepción ayorea

*Más allá de la apariencia física del hombre, los ayoréode hablan de dos fuerzas no materiales: la ayipie y la orégate (sombras grandes). La ayipie es la responsable de los aspectos psíquicos del hombre. Está en relación con la respiración, la memoria, con la conducta social y con los afectos. La orégate es la responsable del aspecto físico del hombre y está repartida en todo el cuerpo. Contrariamente a la ayipie, puede separarse temporalmente del cuerpo, más especialmente en el sueño, en el trance y en los enfermos sin remedio. La ayipie es inmortal y se separa definitivamente del cuerpo después del fallecimiento para ir a jnaropí, el mundo de los muertos.*

---

Si bien muchos indígenas han adoptado la creencia católica o evangélica en el alma que va al cielo donde está Dios o al infierno, generalmente han mantenido su concepción de que el ser humano posee varias fuerzas inmateriales, de las cuales sólo una correspondería al alma en el sentido cristiano.

#### Chamanes

Entre casi todos los pueblos indígenas de Bolivia existen chamanes (excepciones son por ejemplo los sirionós y los yuquis). Son "especialistas a medio tiempo", sacerdotes y médicos a la vez: saben curar enfermedades y tienen contacto con los espíritus de la naturaleza, que les transmiten fuerzas sobrenaturales. Los chamanes son individuos a los que socialmente se les reconoce capacidades especiales para entrar en contacto con seres espirituales y controlar las fuerzas sobrenaturales. (Harris 2006: 355). En las sociedades indígenas, el chamán solía ser el único especialista, y debido a sus conocimientos y poderes especiales era una importante (a veces la única) autoridad. En el mundo aymara esta figura la ocupa el *yatiri*, al que hoy en día también encontramos en ciudades como La Paz y al que recurren también personas no aymaras.

---

#### Los chamanes entre los cavineños

Entre los cavineños hay el yanacón, quien hace pronósticos, cura a los enfermos, principalmente con ayuda de plantas medicinales, saca los hechizos y sabe influir en los fenómenos naturales. El soplador o rezador -hatsura puji- domina la técnica de la adivinación y de los rezos. Cuando el rezador ha identificado el mal, realiza la cura mediante los hatsura, rezos que se expresan en susurros y se exteriorizan mediante el soplo. El brujo, maru, introduce diferentes objetos -plumones, huesos, cabellos, cucarachas, etc.- en el cuerpo de la víctima mediante un rezo que envía al aire en forma de viento

(véase García Pérez 1998: 82-83).

Existen diferentes formas de aprendizaje para ser chamán. En muchos casos la persona misma decide aprender de un chamán experimentado, en otros casos se dice que es un espíritu el que elige a la persona. El aprendizaje se relaciona con estados de trance y fuertes experiencias psicológicas, en los que el aprendiz viaja al mundo de los espíritus, donde tiene que soportar terribles pruebas, enfrentándose con animales feroces y otros seres aterradores, pero del cual vuelve con los conocimientos propios del chamán. Estos conocimientos incluyen la capacidad para curar enfermedades, en muchos casos también la provocación de enfermedades (brujería), la adivinación y el control de los fenómenos naturales.

El chamanismo está estrechamente relacionado con el concepto de persona y de enfermedad. En muchas sociedades indígenas se piensa que las enfermedades son el resultado de la pérdida de una de las almas de la persona, provocada por espíritus descontentos (porque la persona infringió una norma), por un brujo o una bruja, o por una fuerte emoción (susto). El chamán tiene que procurar recuperar el alma para que la persona no muera. En otros casos, la enfermedad es provocada por un brujo, quien ha introducido diversos tipos de objetos en el cuerpo del enfermo. El chamán los extrae succionando las partes afectadas en complejos rituales, en los que el tabaco juega un papel central. Otras enfermedades son atribuidas a causas "naturales" (por ejemplo al frío o al calor) y se curan con remedios en base a sustancias vegetales o animales; sin embargo, los conocimientos sobre los remedios para este tipo de enfermedades no suelen ser algo exclusivo del chamán, muchas mujeres y hombres saben preparar esos remedios caseros y saben para qué enfermedades sirve cada uno de ellos (aunque el chamán conoce una mayor cantidad de medicinas caseras que el "hombre común"). En algunas culturas, el chamán realiza las curaciones (principal o adicionalmente) mediante cantos e invocaciones, y a veces con música de tambor o de algún otro instrumento musical.



*Chamán ayoreo curando a un enfermo*

Los chamanes también saben hacer magia negra, o brujería. El curandero y el chamán no son dos personas diferentes con poderes distintos: a veces unos consideran a determinado chamán un gran curandero, mientras que otros piensan más bien que se trata de un brujo. Por ejemplo, si una persona ha tenido algún conflicto con una persona de otra comunidad y se enferma, puede considerar que el "brujo" de esa comunidad la hechizó, mientras que las personas que viven en esa comunidad consideran que es curandero. Para saber quién ha cometido el embrujo y para curarlo, las víctimas recurren a otro chamán, quien mediante métodos de adivinación busca al brujo y las causas del mal, y así puede curar a la persona hechizada. Los brujos no eligen a sus víctimas arbitrariamente; a menudo actúan por pedido

de otra persona y en general los involucrados siempre son personas de alguna forma cercanas unas de otras que mantienen relaciones de conflicto. El miedo a ser embrujado es una importante fuerza psicológica que actúa como mecanismo de control social.

Los chamanes pueden influir también en el ritmo de la naturaleza y en los fenómenos naturales. Así, por ejemplo, los *yanaconas* de los cavineños usan rezos para impedir las grandes epidemias; entre los brujos isoseños hay quienes saben cómo detener la lluvia o movilizar plagas de ratas o gusanos en la cosecha. Los chamanes no sólo se ocupan de la salud de los individuos, también y sobre todo desempeñan un rol fundamental en el bienestar general de la comunidad. En muchos pueblos, gracias a sus saberes especiales son los consejeros más importantes de la comunidad, guían rituales comunitarios y finalmente, suelen ser los guardianes de las tradiciones culturales, los que mejor conocen la mitología, las canciones, los valores de la sociedad y quienes pueden transmitirlos a los demás.

En la sociedad occidental, algunas de las responsabilidades, actividades y funciones que cumple el chamán en las sociedades indígenas están repartidas entre personas e instituciones claramente diferenciadas, especialmente la medicina y la religión. El personaje del chamán es propio de la cosmovisión indígena, en la que el mundo físico y el psicológico, lo visible y lo invisible, el hombre, las plantas, los animales y todos los fenómenos naturales están interrelacionados. En cambio, en las sociedades occidentales, el mundo físico y el mundo invisible suelen considerarse como dos esferas totalmente separadas. Nos explicamos el primero principalmente a través de las diferentes disciplinas de la ciencia, mientras que el segundo suele constituir el ámbito de la religión, una de las pocas esferas que se sustrae a las explicaciones racionales. La enfermedad pertenece al "mundo visible", y sus causas se explican y se tratan en base a las ciencias naturales (biología, química, física) y en parte a la psicología. Consecuentemente, la tarea del médico es curar el cuerpo del enfermo (a veces también la mente con ayuda de la psicología) y no interviene en cuestiones espirituales. Ésta es tarea del sacerdote, quien, en cambio, no sabe curar a los enfermos.

### **Embarazo y parto**

Cada cultura concibe a su manera el inicio del ciclo de vida de las personas: en algunas empieza en el momento de la concepción, en otras en el transcurso del embarazo o con el parto.

### **Embarazo**

La mayoría de las sociedades relacionan el embarazo con ciertas reglas, especialmente con prohibiciones. Pero mientras en las sociedades industrializadas esas prohibiciones se limitan a las mujeres embarazadas y a determinadas actividades (como no levantar mucho peso) y a su dieta (no consumir bebidas alcohólicas, no fumar, entre otras), en muchas sociedades indígenas se extienden al padre del niño y se relacionan también con la naturaleza circundante. Estas culturas indígenas perciben una relación mucho más estrecha entre el niño, el padre y el entorno que la que se suele percibir en la sociedad occidental.

Existen básicamente tres categorías de reglas de comportamiento para las mujeres embarazadas (y a veces para los padres):

- Tabúes alimentarios; aquí se trata de evitar que determinadas características del fruto o del animal que se consume se transmitan al niño: Por ejemplo, las mujeres takanas no deben comer plátanos que han crecido unidos, porque la mujer pariría a mellizos de los cuales uno no sobreviviría. A las mujeres sirionós les está prohibido comer la carne del mono nocturno, porque luego el niño no duerme. Tampoco debe comer carne del oso hormiguero, porque entonces el niño puede nacer con las piernas torcidas. Las analogías entre el alimento consumido y rasgos del niño se pueden referir tanto a cuestiones de forma y aspecto, como a cuestiones de comportamiento.
- Tabúes referidos a determinadas actividades, ya que pueden dañar al niño o a la madre: Así, si la mujer chiquitana hila durante el embarazo, existe el peligro de que el cordón umbilical ahorque al niño. El padre gwarayo no puede cazar monos, porque el niño podría nacer con deformaciones. Si la mujer takana no tiene constantemente una tinaja de agua llena durante su embarazo, da a luz de forma seca y dolorosa.
- Tabúes relacionados con actividades que pueden causar daños en la naturaleza, debido a que la mujer embarazada tiene fuerzas sobrenaturales. Entre los chiquitanos y los takanas, las embarazadas no deben ir al chaco, ya que se pueden marchitar las plantas o no dar fruto. Asimismo, las mujeres takanas deben dar una gran vuelta por los curichis, caso contrario los peces se esconderían y ya no habría qué pescar.

Estas prohibiciones nos remiten a un hecho fundamental para los pueblos indígenas: la estrecha relación entre la naturaleza, la sociedad y el ser humano en general, de modo que entre ellos se entablan relaciones causales entre diferentes elementos, relaciones que muchas veces escapan a nuestra comprensión mediata y que nos parecen "supersticiones", pero que sin embargo responden a una lógica simbólica y a una determinada concepción del mundo.

### Parto

El parto es una transición potencialmente peligrosa para el niño, que suele estar acompañada de rituales (llamados *ritos de paso* o *ritos de transición* en antropología); pero también significa muchas veces la transición de los adultos a un nuevo estatus, el de padre y madre.



Covada entre sirionós

Después del parto, como durante el embarazo, suelen existir tabúes alimentarios y prohibiciones referidas a determinadas actividades que pueden provocar enfermedades o incluso la muerte del niño. Por otro lado, existen ciertas prescripciones para proteger al niño, como la sangría de la madre y del padre sirionó, y otros rituales de purificación y renovación.

Un ritual especial, practicado en varias partes del mundo, es la "covada", que significa que después del nacimiento del niño el padre mantiene reposo, ya sea junto con la parturienta o en lugar de ella, y observa determinados tabúes alimentarios. La covada también es interpretada como una reafirmación de la paternidad. Otra explicación de esta práctica sostiene que el padre simula las actividades de su esposa para atraer la atención de espíritus malos sobre sí mismo en vez de sobre ella y el niño. También en las culturas no indígenas existen ritos de paso relacionados con los recién nacidos. En las sociedades católicas, por ejemplo, el bautismo marca el ingreso del niño a la comunidad religiosa y asegura que en caso de su muerte llegue al paraíso y no muera en pecado.

### Niñez y adolescencia

El tema *Niñez* está dedicado a los modos de educación de los niños, a sus actividades y en algunos casos a los ritos de paso hacia la edad adulta. Como ya mencionamos más arriba, cada cultura tiene sus propios modos de división del ciclo vital o, dicho de otra manera, de establecer relaciones entre la edad biológica y la edad social. Cada fase del ciclo vital está asociada a determinadas características y a las relaciones que la persona establece dentro de la familia y de la sociedad. Como ejemplo, aquí les mostramos las etapas de vida por las que pasan hombres y mujeres moxeños.

#### Etapas en la vida de los moxeños

Hombre	Mujer
Tikajare (gestación): visión premonitoria previa al embarazo que se prolonga en la búsqueda de conocer si será hombre o mujer	
Tínaka (parto y días subsiguientes): nacimiento que incluye el parto y los días posteriores y que suponen una etapa de vulnerabilidad para la o el recién nacido.	
Amuya: Contiene varias subetapas; peladito de brazo, peladito que habla, peladito grande, asociadas generalmente al proceso de progresiva autonomía.	
Möperu/ Amaperu: joven, "pelado"	Esená; pelada / mujer
Ajaira/ Achane: hombre	
Ichasi: Anciano/Anciana; antes que por la edad cronológica se refiere a la capacidad de autosubsistir.	

(Ministerio de Educación y Culturas 2004: 23)

### Educación

La educación tradicional entre los pueblos indígenas se podría calificar como informal, en cuanto es ejercida por las generaciones mayores de la familia nuclear y extensa, así como por la sociedad en general, siendo ausente la escuela como institución formal. En la mayoría de las culturas indígenas, los niños aprendían primero sobre todo mediante la observación e imitación; los mayores les indicaban potenciales peligros, pero por lo demás les dejaban completa libertad, raras veces los reprendían y por general no los pegaban (muchos pueblos conciben que si se pega a una niño, el alma se sale de su cuerpo). A partir de los tres o cuatro años, los niños empezaban a ayudar a sus padres realizando pequeñas tareas, como cuidar a sus hermanos menores, recoger leña, traer fruta a casa, entre otras.

En todas las sociedades, la educación es una preparación a la vida en sociedad y a los roles asignados a mujeres y hombres. Entre los pueblos indígenas este proceso de aprendizaje empezaba normalmente a manera de juego; para este fin, los adultos les dotaban de pequeñas réplicas de utensilios usados por los mayores, con los que se iban entrenando (véase recuadro sobre el aprendizaje de los niños chorotis y ashluslays). Pronto, antes de haber cumplido diez años, ya podían aportar a la economía familiar, por ejemplo trayendo pescado a casa o ayudando en los chacos. Otro aprendizaje importante de los niños indígenas era (y es) el desarrollo del sentido de orientación en el monte, así como el reconocimiento de la flora y fauna, conocimientos imprescindibles para la supervivencia.



*Enseñando a pescar*

#### **El aprendizaje entre los niños chorotis y ashluslays del Chaco**

"El niño indígena aprende la vida en el juego. Cuando la madre va en busca de agua con su hijita en brazos, la niña lleva un minúsculo cántaro similar al de su madre. Cuando la madre llena su cántaro grande de agua, también llena el de su hijita. La chica va creciendo y el cántaro también. Pronto acompaña a su madre a pie, y al igual que ésta lleva su propio cántaro en la cabeza. Cuando la madre hila, también su hija hila con un huso de juguete. El varoncito juega con su red en la aldea, con la que captura hojarasca y pedazos de cerámica. Frecuentemente los abuelos son los instructores. Cuando el niño es mayor recibe del abuelo una red más grande y lo acompaña a la pesca. Al comienzo no pesca mucho. Él y la red crecen, y el muchacho que ha capturado hojarasca y pedazos de cerámica pesca grandes *siluridae*, palometas y muchas otras cosas. De esta manera, los niños aprenden todo lo necesario. El niño indígena aprende a manejarse en la vida jugando"

(Nordenkiöld 2002: 60-61).

De la transmisión de la tradición oral, como los mitos, cuentos y la historia del pueblo, se encargaban a menudo los abuelos. Al mismo tiempo se enseñaba a los niños y jóvenes los valores de la sociedad (tanto a través de la tradición oral, como a través del ejemplo), que si bien variaban de una sociedad indígena a otra, a menudo incluían (y siguen incluyendo) el ser trabajador(a); para los varones ser buenos cazadores y ser valientes; en culturas como la ayorea, ser buen guerrero; para las mujeres saber cuidar bien a los hijos y al marido, ser discreta, etc.

Si bien aquí hemos hablado en tiempo pasado, es importante saber que básicamente la educación de los niños indígenas no ha cambiado en lo que respecta al desarrollo de sus habilidades, su conocimiento del entorno natural y su rol en la familia. A menudo los cambios son más cuantitativos que cualitativos, es decir, los niños siguen aprendiendo muchas destrezas que necesitarán de adultos, pero ayudan menos a sus padres, ya que la escuela ocupa gran parte de su tiempo.



*Niños y adolescentes en el aula*

En muchos pueblos indígenas, la escuela fue introducida por los misioneros, lo que significó el inicio de la educación como un proceso dirigido a objetivos definidos y formalizado en una institución especializada, con horarios fijos, con contenidos que no tenían nada que ver con la vida cotidiana de los alumnos y donde los conocimientos tradicionales no eran valorados. Si bien hoy en día los contenidos han cambiado (los misioneros enseñaban casi exclusivamente la religión católica), en cierta medida la falta de conexión con la cultura propia de los

indígenas se prolonga hasta el sistema educativo actual. Evidentemente, los requerimientos de los indígenas en materia de educación también han cambiado, y por lo general la aspiración más importante de los padres es una buena educación formal de sus hijos, tomando en cuenta que en ella se aprenden herramientas imprescindibles para "avanzar" en el mundo actual. Sin embargo, muchos padres indígenas lamentan que en la escuela no se enseña su idioma nativo (con algunas pocas excepciones) ni su cultura. No obstante, se puede constatar que la asistencia a la escuela hace que muchos jóvenes indígenas tengan mayores capacidades que sus padres de moverse constantemente entre su propio mundo indígena y el mundo criollo occidentalizado; por otra parte, si bien siguen aprendiendo su propia cultura en el entorno familiar y comunal, es innegable que pierden cada vez más conocimientos sobre la misma.

Si comparamos la educación de los niños indígenas con la de los niños del mundo occidental -y con la sociedad urbana boliviana en especial-, globalmente podemos constatar que en el segundo caso, la educación diferenciada entre niñas y niños es menos marcada, pero que en cambio existen disparidades entre los diversos estratos sociales. Sobre todo en las clases acomodadas, debido al largo periodo de educación formalizada -que empieza en la guardería y termina con el diploma universitario- la niñez y adolescencia ocupan un periodo de tiempo cada vez más prolongado del ciclo de vida. Dicho de otra manera, los jóvenes no ejercen ningún tipo de actividad económica hasta haber aprendido algún oficio especializado o haber terminado la universidad. Y si bien la primera socialización tiene lugar en la familia nuclear, la educación se ha ido delegando a toda una jerarquía de instituciones especializadas. Pues el énfasis del sistema educacional se ha ido desarrollando hacia la preparación de los jóvenes para su futura vida profesional y mucho menos hacia los roles de hombres y mujeres en el ámbito doméstico.

De todas maneras, la educación en Bolivia ha dado dos grandes virajes en los últimos años. Uno de ellos ha sido la creación de tres universidades indígenas en 2009, ellas son: Universidad Casimiro Huanca (quechua) en Chimoré, Cochabamba; Universidad Tupac Katari (aymara) en Warisata, La Paz; y Universidad Apiaguaiki Tüpa (guaraní) en Macharetí, Gran Chaco Chuquisaca. Estas universidades tienen un doble rol fundamental: a) formar estudiantes en

carreras técnicas que sean de provecho para las comunidades y b) fortalecer los saberes y los idiomas locales. Mucho de la propuesta pedagógica en que se enmarcan estas universidades viene de una experiencia muy particular que se conoció como la Escuela de Warisata y que se fundó el 2 de agosto de 1931 a iniciativa del normalista paceño Elizardo Pérez, acompañado por el amauta Avelino Siñani. En esta escuela los alumnos no aprendieron solamente las materias básicas, como lectura, escritura y aritmética, sino también diversas artes y técnicas agrícolas. Warisata fue una experiencia revolucionaria que intentaba revalorizar la cultura aymara y crear un ambiente de aprendizaje para niños y jóvenes que no sea ajeno a su realidad. Finalmente, el año 2010, se promulgó la actual Ley de Educación que lleva el nombre de estos pioneros y rescata muchas propuestas educativas de aquel entonces, en especial la necesidad de educar a los niños en su idioma natal y partir de los conocimientos de su entorno.

### Ritos de paso y de iniciación

Los ritos de paso marcan transiciones de un espacio a otro (por ejemplo, de un espacio profano a un espacio sagrado), de un tiempo a otro (las estaciones) o el paso de una etapa de la vida a otra, de un estatus social a otro. En la mayoría de las sociedades, el nacimiento, la pubertad social, el matrimonio y la muerte son acompañados por ritos de paso. Los ritos de paso están divididos en tres etapas: en la primera, la persona o grupo es separado de su estado anterior (a veces esta separación es equiparada a una muerte); la segunda etapa es la transición, en la que ya no existe el estado anterior, pero tampoco se ha llegado a un estado nuevo; por ejemplo, ya no se es niño, pero todavía no se es adulto; la tercera etapa ya es la incorporación a la comunidad con un nuevo estatus.

Los ritos de iniciación son ritos de paso por los que deben pasar sobre todo niños y adolescentes ya que marcan la transición de la niñez o adolescencia al estatus de adulto. Los ritos de iniciación muestran que el paso de una etapa de la vida a otra no es algo que se da de por sí; no es biológico (a pesar de que casi siempre coincide con la pubertad), sino que es un hecho social que se tiene que construir.

En algunas sociedades indígenas son solamente las muchachas las que se deben someter a los ritos de paso, en otras son ellas y los varones. Sin embargo, no los celebran juntos, y los rituales mismos se distinguen según los sexos. A menudo una de las principales diferencias es que los varones los celebran en grupos, mientras que las muchachas los celebran solas, lo que normalmente significa su reclusión por algunos días (véase por ejemplo entre los gwarayos y los isoseño-guaraníes). Sin embargo, entre los sirionós y los takanas, por ejemplo, también las muchachas celebraban el rito de paso en grupo.

Los ritos de iniciación están relacionados con percepciones de género, es decir, con los roles que se asigna a hombres y mujeres en la sociedad. Como se puede notar en el ejemplo de los ritos de iniciación de los jóvenes takanas, uno de los elementos centrales de los mismos es la instrucción de muchachas y muchachos en los asuntos que tienen que ver con los roles específicos que tendrán en su pronta vida de adultos.

### Rito de iniciación de los varones takanas

Entre los takanas, tradicionalmente los varones a ser iniciados eran recluidos durante cuatro días cada uno en un cuarto separado de la casa ritual; estaban acompañados de ancianos quienes les enseñaban sus futuras responsabilidades y las actitudes que debían mostrar hacia la familia, las mujeres, los niños y la comunidad. El quinto día, los muchachos se retiraban a una choza en el monte construida cerca de un árbol mahui, en la que convivían acompañados de un anciano que les enseñaba las tradiciones. Durante cuatro días y noches se bañaban y bailaban juntos, se sometían a pruebas de caza y realizaban una serie de rituales. A su vuelta a la comunidad, bailaban con sus padres en la casa ritual hasta que su instructor pronunciaba las siguientes palabras: "La sombra de los adolescentes se quedó en la copa del árbol de mahui, la fuerza del árbol se ha transmitido a ellos. Ya no son adolescentes, sino hombres que han sido preparados para la vida". Posteriormente, el muchacho hacía su propio fogón en la casa de sus padres, en la cual permanecía hasta casarse.

### Rito de iniciación de las muchachas takanas

Las muchachas takanas eran iniciadas a los doce años aproximadamente. Esta iniciación tenía lugar en la casa ritual después de la iniciación de los varones. Pasaban cuatro días en la casa ritual, acompañadas de una anciana. La primera mañana se quitaban sus camisas, las enrollaban y se las ponían alrededor de la cintura. Después de que la anciana comprobaba si todavía eran vírgenes, empezaba la instrucción de las muchachas, que tenía que ver principalmente con la vida conyugal. El cuarto día, las muchachas echaban sus instrumentos de tejer, que luego eran amontonados y quemados, y la anciana pronunciaba las siguientes palabras: "Ustedes han abandonado su juventud, están maduras. Ahora deben casarse, tener marido y fundar una familia". Luego bailaban, al igual que los varones antes de ellas, con sus padres. Al volver a sus casas, destruían la vasija que habían utilizado todos los días para cargar agua y fabricaban una nueva, y hasta su matrimonio tenían que realizar todas las actividades asignadas a las mujeres en la casa de sus padres

(Véase Hissink; Hahn 2000: 157-163)

También en las sociedades occidentales existen ritos de paso. Globalmente se suele diferenciar entre la niñez y la adolescencia, tomándose como signo de la transición de la primera a la segunda los cambios físicos por los que atraviesan las personas y los cambios en sus comportamientos; esta transición, percibida como paulatina, normalmente no se marca por ritos, y no significa un verdadero cambio de estatus, sino como una prolongación de la niñez. En cambio, la transición de la juventud a la adultez sí se marca, según los países, por ejemplo celebrando de manera especial el decimoquinto aniversario, el "quince", mediante el cual las muchachas son presentadas a la sociedad y son potencialmente matrimoniales; entre los varones, el servicio militar se puede interpretar como un rito de iniciación, y en las clases acomodadas, los estudios universitarios se pueden entender como un tiempo de transición, en el que los estudiantes ya no son niños, pero todavía no son económicamente independientes y no han formado una familia; luego, la entrega del título universitario puede ser vista como la incorporación a la adultez: a partir de ahora, la persona tiene que asumir todas las responsabilidades de los adultos de su sexo.

### Matrimonio

En todo el mundo existen determinadas reglas respecto a quién puede casarse con quién. El matrimonio entre los miembros de la unidad doméstica está ampliamente prohibido.

Los miembros del grupo doméstico deben "casarse fuera", es decir, de una forma "exógama"; no pueden "casarse dentro" del grupo, es decir de una forma "endógama". Ciertas modalidades de endogamia están prohibidas universalmente, como los matrimonios entre padre e hija o entre madre e hijo. Estos matrimonios dentro de la familia nuclear son considerados incestuosos. Ahora bien, aunque el tabú del incesto es universal, la definición de qué es incesto es determinada culturalmente, como tampoco el parentesco es sencillamente una cuestión biológica. Vamos a dar sólo un ejemplo de ello: nosotros nos consideramos parientes tanto de los familiares de la parte paterna como de la parte materna; pero en muchas sociedades, la persona sólo es considerada emparentada con la línea de la madre o con la línea del padre, lo que la hace potencialmente casadera para personas de la línea que no es pariente.

En muchas culturas indígenas es obligatorio, o por lo menos es lo más correcto, que uno se case con el primo o la prima cruzada (hijos o hijas de tíos maternos o de tías paternas), lo que según las concepciones de parentesco de estos pueblos es una forma exógama de matrimonio (no pertenecen al grupo del cual el individuo se considera pariente), mientras que relaciones con los primos y primas paralelas (hijos o hijas de tíos paternos o de tías maternas) son consideradas incestuosas (porque pertenecen al grupo del cual el individuo se considera pariente). En una sociedad como la ayorea, que está dividida en clanes, está prohibido casarse con una persona del mismo clan ("exogamia clánica") o con una persona consanguínea.

El tema del parentesco, con el que el matrimonio está estrechamente relacionado, es sumamente complejo en la mayoría de las culturas. No vamos a reseñar aquí todas las reglas de matrimonio existentes entre los diferentes pueblos, ni las explicaciones que da la antropología para cada modalidad. Sin embargo, daremos dos ejemplos:

El matrimonio entre dos grupos diferentes crea lazos entre éstos, reduciendo las posibilidades de conflicto y fundando relaciones de solidaridad. Por otro lado, en sociedades donde los grupos locales son pequeños, si no se casaran con personas fuera del grupo, existiría el peligro que éste se extinga, si en algún momento hubiera más nacimientos masculinos y sucedieran muertes entre las mujeres adultas; en este caso el grupo ya no se podría reproducir.

En la mayoría de las culturas indígenas eran los interesados mismos los que decidían con quién casarse, aunque entre algunos pueblos necesitaban el consenso de sus parientes más cercanos (madre y/o padre, hermano), y en otros casos la decisión era tomada directamente por los padres (como por ejemplo entre los yuquis; véase recuadro). Generalmente los pretendientes varones tenían que demostrar que eran capaces de alimentar a su futura esposa, lo que manifestaban, por ejemplo, depositando delante de la casa de la muchacha presas que habían cazado.

#### **Matrimonio y separación entre los yuquis.**

Los yuquis son monógamos, pero el matrimonio puede ser inestable y las aventuras amorosas pre y extra-maritales son comunes tanto entre los hombres como entre las mujeres. En el pasado, un matrimonio tuvo lugar cuando el pretendiente pedía a la madre de una muchacha hacerle una hamaca. Si ella aceptaba, la conclusión de

la hamaca y su ocupación por la nueva pareja significaba que estaban casados. Mientras la futura suegra estaba confeccionando la hamaca, ella podía pedir carne y otros favores a su futuro yerno, por lo que a veces prolongaba la conclusión de la hamaca marital. El divorcio se efectuaba cuando uno de los cónyuges abandonaba la hamaca marital y empezaba a vivir con otra persona

(MacLean Stearman s/f).

En muchas culturas, el matrimonio está asociado a transacciones monetarias o en especie entre las familias de los novios (recuérdese por ejemplo la dote); en algunos casos, en los que la familia de la novia recibe el dinero o los bienes, esta transacción significa una compensación de la familia que "pierde" una mujer. Una forma de "transacción" algo diferente es "el servicio de la novia" (o "servicio del pretendiente"), que está muy difundido entre los pueblos indígenas y que consiste en que el joven casado se muda a la casa de sus suegros y les ayuda durante algunos años en las actividades económicas, antes de construir su propia casa, a la que se traslada con su mujer.

En la mayoría de las sociedades indígenas el matrimonio no se celebraba, sencillamente el hombre (en la mayoría de los casos) o la mujer se mudaba al hogar de la familia de su pareja. En otras se realizaba un verdadero rito de paso, que marcaba el cambio del estatus social de las personas: el hombre y la mujer adquirirían nuevas obligaciones y privilegios económicos con relación a sus cónyuges, su familia y la sociedad.

Un aspecto del matrimonio en nuestra sociedad que tiene similitudes con el matrimonio en las culturas indígenas es que también aquí existen ciertas reglas respecto a con quién casarse, aunque sean menos explícitas. Así, es común que ambos cónyuges pertenezcan a la misma clase social y también a la misma cultura. El matrimonio es un hecho social fundamental y se da no solamente desde la elección propia, sino también desde la convención y las normas sociales y las consiguientes presiones. Por ejemplo, sería difícil (aunque existen casos) que una chiquitana se case con un aymara, o que una chica de la alta sociedad cruceña se case con un obrero.

#### **Matrimonio entre primos hermanos en la sociedad urbana.**

La sociedad criolla boliviana no diferencia entre primos cruzados y primos paralelos, todos ellos son primos hermanos. Si bien legalmente no está prohibido, el matrimonio entre primos hermanos a menudo es sancionado. Se cree que quienes infrinjan esta prohibición vagarán sin la posibilidad del descanso eterno en la condición de condenados. En los casos en que sí se da este tipo de unión, se realizan ritos para evitar la condenación, como por ejemplo hacer comer alfalfa a la pareja. También en la sociedad occidental, a menudo la capacidad del hombre de asegurar el sustento de su futura familia juega un rol a la hora de casarse: sólo contraerá matrimonio cuando ya tiene ingresos propios.

Una gran diferencia entre las sociedades indígenas tradicionales y nuestra sociedad estatal son las modalidades de separación de la pareja. Esto no sólo tiene que ver con la Iglesia católica que prescribe que el matrimonio es para toda la vida, sino con cuestiones económicas. A mayor dependencia económica de la mujer frente al marido, mayor dificultad de divorciarse

ante la imposibilidad de autosustentarse y eventualmente a los niños más. Así, sólo desde que en la segunda mitad del siglo XX las mujeres en Estados Unidos y Europa empezaron a trabajar fuera de casa, los divorcios en estas sociedades han ido aumentando masivamente. Por otro lado, en nuestra sociedad el divorcio de una pareja requiere de la autorización del Estado, representado por el juez, y está sometido a una serie de normas que escapan a la decisión de la pareja. En cambio, como hemos visto en el ejemplo de los yuquis (que refleja también la realidad de muchos otros grupos), entre los indígenas la separación de la pareja es decisión exclusiva de la misma, y además no crea conflictos económicos ya que los bienes compartidos son insignificantes.

## Género en distintas sociedades

### Estratificación y roles de género

La estratificación de género describe una distribución desigual de recompensas (recursos socialmente valorados, poder, prestigio y libertad personal) entre hombres y mujeres, reflejando sus posiciones diferentes en una jerarquía social".

"La distinción entre el trabajo doméstico de las mujeres y el trabajo 'productivo' extradoméstico de los hombres puede reforzar un contraste entre los hombres como públicos y valiosos y las mujeres como domésticas e inferiores". (Kottak, 2002: 210; 212)

Los roles de género son las tareas y actividades que una cultura asigna a cada sexo. La estratificación de género está globalmente relacionada con los siguientes factores, entre otros:

### Género

"Género se refiere a la construcción cultural de las diferencias sexuales. Varones y mujeres son sexos biológicos que difieren en sus cromosomas X e Y. La cultura toma esa diferencia y la asocia con diversas actividades, comportamientos e ideas" (Kottak 2002: 210)

- Está estrechamente relacionada con los roles económicos de los hombres y de las mujeres, es decir, con las contribuciones que cada sexo hace a la subsistencia. A mayor contribución, mayor recompensa (en forma de poder, prestigio, riqueza, etc.).
- La mayor o menor diferenciación entre la esfera pública y la esfera doméstica. "El mundo externo puede incluir la política, el comercio, la guerra y el trabajo. Con frecuencia, cuando las esferas doméstica y pública se hallan claramente separadas, las actividades públicas tienen un mayor prestigio que las domésticas. Esto puede promover la estratificación de género, porque los hombres tienden a ser más activos en la esfera pública que las mujeres. Transculturalmente, las actividades de las mujeres tienden a estar más próximas al hogar que las de los hombres". (Kottak 2002: 212)
- En sociedades con descendencia matrilineal (la descendencia se define sólo a través de la línea de las mujeres) y con residencia matrilocal (la pareja vive en la casa de los

padres de la mujer), el estatus de la mujer tiende a ser más elevado que en el caso de sociedades con descendencia partilineal y viceversa.

### Género entre cazadores-recolectores

Por lo general, entre las sociedades de cazadores-recolectores la estratificación de género es mucho menor que en otras culturas, debido a que en estas sociedades las mujeres a menudo aportan tanto o incluso más a la economía familiar, ya que la recolección (tarea más de las mujeres que de los hombres) normalmente contribuye en mayor grado a la alimentación que la caza y/o la pesca, actividades principales de los varones; adicionalmente, aunque en menor medida, las mujeres también pescan y a veces cazan animales menores.

Por lo demás, la división sexual del trabajo no es muy rígida en esas sociedades, muchas actividades en principio femeninas también las pueden realizar los hombres y viceversa. En estos



Hombre y mujer gwarayu mostrando hamaca

casos, la división entre la esfera pública y la esfera doméstica está por lo tanto relativamente menos marcada que en la mayoría de las sociedades. Por ejemplo, si bien entre los ayoréode los jefes y demás hombres realizan reuniones cuando se trata de tomar decisiones para el conjunto del grupo local, en las cuales no participan las mujeres, "su opinión en gran parte de los casos se impone. La mayoría de los hombres admiten francamente que en las discusiones hogareñas las mujeres tienen la última palabra e influyen terminantemente sobre sus posiciones" (Fischermann 2005: 43).

También son ellas las que reparten la carne que los hombres traen a casa, distribuyendo las mejores presas entre los miembros de su propio clan, y son exclusivamente las mujeres jóvenes quienes toman la iniciativa en el cortejo. Si se puede hablar de una estratificación de género entre los ayoréode, ésta nunca está relacionada con la riqueza (ya que la propiedad privada prácticamente no existe), sino con el prestigio. Prestigio confiere el ser buen cazador, guerrero valiente, ser buen orador y tener un comportamiento social ejemplar; el hombre que reúne estas características puede llegar a ser jefe, cargo que sólo ocupan los varones. Sin embargo, el poder de los jefes es muy relativo, y ya hemos visto que las mujeres tienen gran importancia en las decisiones sobre asuntos públicos.

### División sexual del trabajo entre los ayoréode.

"El centro de las actividades del hombre son la caza, la recolección de miel, la toma de decisiones, la guerra, toda clase de desmonte, así como la construcción de casas. La mujer se centra en la recolección, el transporte de todos los enseres en las andanzas, la cosecha y la mayoría de los trabajos en el hogar y la cocina. Si se excluye ciertas actividades que están cargadas de tabúes, cada cónyuge puede asumir también tareas del otro, si la situación lo pide o simplemente para ayudar. Los ayoréode relatan casos, no sin admiración, en que algunas mujeres se revelaron como buenas cazadoras y de hombres que tejían sus propias bolsas"

(Fischermann 2005: 53)

### Género entre horticultores

Entre los pueblos (semi)sedentarios, quienes viven en primer lugar de la agricultura de roza y quema, la estratificación de género es más marcada que entre los cazadores-recolectores, pero también es más diversa. Así, por ejemplo, las mujeres están en un grado mayor o menor atadas a la casa, su radio de movimiento es más pequeño que el de los hombres (se desplazan sólo hasta los chacos, mientras que los hombres van de cacería en el monte alto), sus actividades están más o menos diversificadas, aunque en todos los casos parecen trabajar más horas por día que los hombres. Sin embargo, tampoco entre los horticultores la división del trabajo es tan rígida como lo solía ser la que se practicaba hasta hace poco en las sociedades industriales, donde existía una clara división entre el ámbito doméstico (asignado a la mujer) y el ámbito extradoméstico (trabajo del hombre fuera de la casa); entre los horticultores, cuando es necesario, hombres y mujeres muchas veces pueden realizar labores del otro sexo.



Mujeres trabajando en el chaco

Llama la atención que a menudo en trabajos que son realizados por ambos sexos -como en la cultura chiquitana, donde en todas las etapas de la agricultura, desde el chaqueo hasta la cosecha, participa la pareja- se considera que la mujer "ayuda" al hombre, es decir se asigna un valor menor al trabajo femenino en el chaco en comparación con el del varón.

Por otro lado, en muchas sociedades horticultoras, la joven pareja vive los primeros años con la familia de la mujer (y luego a menudo construye su propia casa cerca de ésta), lo que posibilita mayores lazos de solidaridad y cooperación para las mujeres que en el caso de la patrilocalidad (la joven pareja vive con la familia del hombre). Las autoridades en estas sociedades, tengan mucho o poco poder, hasta hace poco siempre solían ser hombres, pero en muchas sociedades la mujer tenía cierta influencia, ya que discutía los asuntos públicos con su esposo antes de que los hombres se reunieran para tomar decisiones; esto sucede menos en sociedades con autoridades masculinas fuertes. Hay que añadir que actualmente la posición de la mujer indígena está cambiando, y en muchas comunidades y organizaciones ya se elige a mujeres como dirigentes.

Para concluir, señalemos que hay que ser prudente a la hora de hacer afirmaciones sobre la estratificación de género en culturas diferentes a la cultura occidental. A menudo la división sexual del trabajo es considerado como un claro indicador de la estratificación de género

a costa de la mujer. Sin embargo, hay que mirar de cerca a qué actividades la sociedad en cuestión asigna un valor mayor, si es que lo hace. Así, en Europa, donde el trabajo femenino fuera de la casa es relativamente reciente (por lo menos en las clases media y alta), donde no está generalizado en familias con hijos, y donde ayudas como la empleada doméstica no

existen, el trabajo doméstico de las mujeres, que abarca un sinfín de actividades (desde la limpieza de la casa, las compras, la educación de los niños, su participación en la junta de padres de la escuela, hasta la administración de la economía familiar, los trámites y muchas otras más), es considerado de menor valor que cualquier trabajo fuera de la casa; esto se expresa claramente en la pregunta frecuentemente dirigida a las mujeres: "¿Y usted trabaja o está en casa?" En las sociedades industriales, el trabajo doméstico por lo tanto ni siquiera es reconocido plenamente como trabajo, por no ser remunerado.

### Vejez y muerte

En general, entre las culturas indígenas se tiene gran respeto por los ancianos debido a la experiencia que han acumulado a lo largo de su vida y por ser considerados los guardianes de los mitos, leyendas, cuentos y tradiciones. Esto hace que a menudo los abuelos jueguen un papel importante en la educación de los niños, al ser ellos los que transmiten gran parte de las tradiciones a los jóvenes. En algunas sociedades, el respeto por los ancianos se traduce en la existencia de Consejos de Ancianos, que son consultados o toman decisiones para la comunidad.

#### Los ancianos entre los afrobolivianos

Las abuelas y abuelos, para las comunidades afroyungueñas, son testimonio de vida. Ellos transmitieron sus saberes a hijos y nietos. Y los pocos que caminan por las comunidades, cargados por el peso de los años, merecen respeto. A su muerte dejan un vacío de conocimiento; por eso en vida debemos acudir a ellos. Las abuelas y abuelos -ancianos parcela de saberes-, si no viven al cuidado de un hijo o hija, o algún familiar cercano, sufren mucho en soledad. Salvo excepciones en que reciben atención y cuidado, los familiares no les brindan cariño, mucho menos les dedican tiempo. Si habitan en la misma casa, los atienden con alimentación, y acuden cuando sus achaques los afligen. Las personas viejas que viven en otras comunidades, alejadas de sus hijos, realizan trabajos livianos para ganarse el sustento diario. Se dedican al secado de coca. Por el servicio prestado reciben una paga.

En general, cuando los ancianos han perdido la capacidad de realizar las actividades cotidianas que requieren de esfuerzos físicos, sus hijos suelen encargarse de ellos. En estos casos generalmente existe cierta reciprocidad con los hijos, pues los abuelos cuidan a sus nietos, y mientras son capaces de hacerlo, realizan algunas actividades livianas. En ausencia de hijos, otros miembros de la familia extensa o la comunidad los alimentan y los cuidan.

En las sociedades nómadas, cuando los ancianos ya no se podían desplazar, el grupo local estaba obligado a matarlos o dejarlos atrás, ya que la supervivencia del grupo dependía de su movilidad. Aunque esta práctica nos puede parecer inhumana, hay que ser conscientes que esta medida sólo se tomaba cuando la incapacidad de los ancianos de caminar ponía en peligro a todo el grupo, y a menudo ellos mismos pedían ser matados. Dado que hoy en día los pueblos de cazadores-recolectores ya no son nómadas, ya no se mata a los ancianos.

### La muerte de los ancianos entre los ayoréode nómadas.

“Personas muy viejas y enfermas, en especial los que tienen problemas al caminar, se dirigen a los miembros del grupo para ser enterrados vivos. Saben que en caso contrario ponen en peligro la supervivencia de todo el grupo local. Como nómadas, los ayoréode están forzados a recorrer su territorio en un determinado tiempo. Si el tiempo de marcha se sujetara al paso de los ancianos que casi no pueden andar, los recursos de una cierta región se agotarían demasiado rápido y el grupo podría ser alcanzado por enemigos. [...] El ser enterrado vivo en la tierra caliente es considerado por los ayoréode como una muerte grata. Son raros los casos donde los ancianos se resisten a morir de esta manera. En estos casos se les da un golpe con la macana”

(Fischermann 2005: 83-84).

En la sociedad urbana boliviana, los ancianos raras veces son considerados consejeros válidos para las generaciones jóvenes, pero tampoco son descartados, pues normalmente son sus hijos u otros parientes los que se ocupan de ellos. En cambio, en las sociedades industrializadas el estatus de los ancianos ha ido decayendo paulatinamente, a menudo son considerados una carga y relegados a instituciones especialmente creadas (hogares de jubilados, asilos), en las que personal especializado se ocupa de ellos. La idea detrás de esto es que los ancianos ya no son miembros útiles de la sociedad.

Sin embargo, también hay que señalar que en muchas sociedades industrializadas los ancianos no dependen de sus familiares para cubrir sus necesidades básicas, ya que reciben dinero por concepto de jubilación; por otra parte, tienen ciertos privilegios otorgados por el Estado, como por ejemplo el derecho a tarifas más bajas en el transporte público, entradas más económicas a museos y teatros, etc. Esto conduce a que muchas personas mayores lleven una vida activa, pero que ya no está relacionada ni con una vida profesional, ni con tareas reproductivas dentro de la familia, sino con actividades de ocio que les permiten disfrutar de su tiempo libre.

### Ritos funerarios

Los ritos funerarios constituyen otro rito de paso de la vida a la muerte, o también se podría decir de la vida a otro estado, a otra vida. En las sociedades indígenas, estos ritos están relacionados con dos aspectos: ayudar a la persona fallecida a llegar al mundo de los muertos y evitar que las almas de los difuntos persigan a los vivos.

A lo largo de la historia y en todas las sociedades, el deceso de las personas ha sido acompañado por actos rituales, relacionados con la concepción sobre la naturaleza del ser humano y su destino. En la gran mayoría de las culturas no se cree que la vida termine definitivamente con la muerte, sino que después del fallecimiento la persona sigue viviendo en algún estado diferente, lo que se traduce en expresiones como “el más allá”, “el mundo de ultratumba”, etc. Los ritos funerarios reflejan estas concepciones.

### Rituales takanas previos al entierro.

Los takanas colocaban al difunto en una estera en el centro de la casa, alrededor de la cual esparcían ceniza para evitar que el alma del difunto regrese. Después de haber sacado el cadáver de la casa, la quemaban o cerraban la entrada y abrían otra en el lado opuesto de la casa para que el alma del muerto ya no la encontrar.

(Hissink; Hahn 2000: 171).

Estos ritos suelen estar divididos en tres etapas: antes del entierro, el entierro mismo y después del entierro.

En el mundo indígena, la primera etapa a menudo está relacionada con medidas que deben impedir al alma del muerto a deambular en el mundo de los vivos. Como ya se ha señalado en el capítulo *Almas*, en la mayoría de las cosmovisiones indígenas se concibe que por lo menos una de las fuerzas inmateriales del ser humano persista después de la muerte. Dado que estas fuerzas (o almas) tienen poderes negativos, es esencial ejecutar los ritos funerarios de manera correcta para que el alma del difunto se vaya y no perturbe a los vivos<sup>19</sup>.

La segunda etapa, el entierro mismo (que no siempre es un entierro propiamente dicho, ya que por ejemplo los sirionós colocaban sus muertos sobre una plataforma, y los yuquis los colocaban en el suelo y encima del muerto levantaban una casita), está relacionada con la preparación del viaje del difunto al otro mundo. Entre muchos pueblos indígenas, como también en otras partes del mundo, se asume que en el reino de los muertos las personas tienen las mismas necesidades que tenían en vida, por lo que son enterradas o quemadas junto con sus bienes. Además, muchas veces se los entierra en la tumba con la cara dirigida en la dirección en la que se encuentra el reino de los muertos, pues en algunas cosmovisiones indígenas existen lugares específicos a los cuales se dirigen los difuntos, aunque en otras las almas deambulan por el bosque.

### El entierro entre los yuracarés.

“Una vez muerto [el yuracaré], se lo coloca en la fosa adornada con corteza de palmera, con la cabeza vuelta hacia el oriente, y todos los deudos hacen resonar los aires con sus gritos; algunos se arrojan sobre el cadáver en la fosa, otros desgarran su túnica para cubrirlo. Se entierran con él todos sus vestidos, su arco y sus flechas, regalos para los parientes que ya están en el otro mundo y algunos trastos que el difunto no pudo disponer en vida”.

(Orbigny 2002: 1556)

En la mayoría de las culturas indígenas, el destino de los muertos no tiene relación con su comportamiento en vida, no está asociado a alguna idea de orden moral, como es el caso en la religión cristiana (cielo e infierno). Sin embargo, una excepción son, por ejemplo, los takanas, que creen que el comportamiento en vida y cómo murió la persona son decisivos para la forma de vida que llevará la persona después de su fallecimiento. Según ellos, la gente buena renacerá en otro niño: el espíritu del muerto entra en un ave y luego puede penetrar

<sup>19</sup> En cambio, en pocas culturas indígenas se piensa que las almas de los difuntos son benévolos; una excepción son los mbia-sirionós, cuyos muertos les ayudan a encontrar caza.

en una mujer embarazada que camina por el bosque; así volverá a nacer. De la gente mala se cree que después de fallecer regresará como mono, perro o serpiente; también la vía láctea está formada por almas de los difuntos malos.

La tercera etapa de los ritos relacionados con la muerte de una persona puede incluir nuevamente acciones que impidan el regreso del alma del difunto (en muchos casos, los familiares queman la casa y se trasladan a otro lugar para que el alma no les encuentre). Adicionalmente, esta etapa comprende a menudo un tiempo de luto, que se manifiesta por ejemplo en cambios en el aspecto físico del cónyuge de la persona fallecida. Así, las mujeres y los hijos takanas se cortan el pelo, y la viuda o el viudo se pintan con el jugo del fruto de bi (Genipa americana). También se realizan purificaciones en forma de lavados y sangrías, por ejemplo.

Por influencia de la religión católica o evangelista, muchos de estos ritos han sido sustituidos, al menos parcialmente, por ritos cristianos. Así, por ejemplo, los gwarayos a menudo siguen enterrando a sus difuntos con la cara en dirección al reino de los muertos, pero realizan una serie de ritos católicos.

A pesar de que quizás no sea evidente a primera vista, la estructura de los ritos funerarios es casi universal, en cuanto se realizan en tres etapas. En la religión católica, el moribundo debe realizar tres sacramentos: la confesión, la comunión y recibir la extremaunción, rituales de purificación antes de que la persona se encuentre con Dios; también en la misa que precede al entierro se realizan rituales de purificación con incienso y agua bendita. Es decir, también en la religión católica se prepara al difunto para su futura vida en el más allá. Luego tiene lugar el entierro propiamente dicho. A éste le sigue un periodo de luto del cónyuge y de los hijos, simbolizado por la ropa negra que usan durante un determinado periodo, la prohibición de atender fiestas y otras costumbres.

En sociedades en gran medida secularizadas, como algunas europeas, donde mucha gente dice no practicar ninguna religión, no "creer", a menudo los entierros son efectuados con escaso esmero, alguna gente es enterrada en lugares no marcados y mucha gente ya no vive abiertamente una época de duelo (ausencia de la tradicional ropa negra de luto).

### 3.2.3.2. Ciclo del Año

El Ciclo del Año describe las principales actividades económicas -Caza, Pesca, Recolección, Agricultura, Comercio-, así como las fiestas, que marcan y retoman las épocas del año. También incluye aspectos de la cosmovisión, ya que la relación entre los seres humanos y la naturaleza influye en las actividades económicas.

#### Economía

En los materiales multimedia, en este tema se presenta una vista panorámica de las actividades económicas de la sociedad indígena respectiva. Ya sea en éste o en los subcapítulos posteriores,

que exponen con mayor detalle cada una de estas actividades, se describe cómo organiza la sociedad indígena el trabajo y la distribución de los bienes.

Aquí prescindimos de la descripción de cada una de esas actividades económicas y enfocamos más bien de modo general en los tipos y la organización de la economía.

"Una economía es un conjunto de actividades institucionalizadas que combinan recursos naturales, trabajo humano y tecnología para adquirir, producir y distribuir bienes materiales y servicios especializados de una manera estructurada y repetitiva". (George Dalton, citado en Harris 2006: 150)

#### Tipos de economía

Entre los pueblos indígenas de tierras bajas encontramos básicamente dos tipos de economía: la caza, pesca y recolección, por un lado, y la agricultura de roza y quema, por otro.

#### Cazadores-recolectores

Una sociedad de cazadores-recolectores es aquella cuya subsistencia se basa en la obtención directa tanto de productos vegetales, como de animales silvestres utilizando técnicas de cacería, pesca y recolección. Es decir, su modo de vida se basa en la forma extractiva de consecución de alimentos y de las materias primas necesarias para la subsistencia.

Según lo que se sabe de los cazadores-recolectores de las tierras bajas bolivianas, el único pueblo que tradicionalmente practicaba exclusivamente la caza, pesca y recolección eran los yuquis; los demás pueblos de cazadores-recolectores también cultivaban, pero lo hacían sólo en la época de lluvias; después de la siembra no se ocupaban de sus chacos, abandonaban los asentamientos temporales y sólo cuando los cultivos estaban maduros pasaban nuevamente por el lugar para cosecharlos. Por lo tanto, los cultivos ocupaban un lugar mucho menor en la alimentación de los cazadores-recolectores que la caza, pesca y recolección.

Si bien en la actualidad los cazadores-recolectores siguen teniendo básicamente una lógica de vida y formas de relacionamiento social características de los mismos, han experimentado



Mujer cavineña trabajando en trapiche

cambios sociales y han adaptado sus estrategias de subsistencia a los desafíos de la sociedad moderna que los rodea. Forman parte del Estado y de la sociedad boliviana, en mayor o menor medida han abandonado la vida nómada, la agricultura ocupa un lugar importante en su economía, al tiempo que la caza, pesca y recolección han disminuido; fabrican artesanía para la venta, venden su fuerza de trabajo como peones en estancias o en las ciudades, y en sus asentamientos se llevan a cabo proyectos de desarrollo. Los cazadores-recolectores de hoy están en relación con el mundo moderno, son gentes del siglo XXI, "influidos por fuerzas regionales,

políticas nacionales e internacionales y eventos políticos y económicos del sistema mundial" (Kottak 2002: 99).

### Horticultores

En antropología se llama horticultores a las sociedades cuya alimentación se basa en primer lugar en la agricultura de roza y quema a pequeña escala. Para este fin talan una parte del bosque y queman la vegetación; la ceniza sirve de abono para los suelos de la selva, que generalmente son pobres en nutrientes. Por este mismo hecho, cada parcela sólo se puede utilizar entre uno y cinco años; después se debe dejar descansar y sólo después de unos



Agricultura industrial en Estados Unidos

veinte años o más, cuando la vegetación se ha desarrollado nuevamente y el suelo ha recuperado su fertilidad, se puede cultivar de nuevo.

Antes, cuando se trataba de grupos pequeños, los horticultores eran seminómadas, es decir que cambiaban su asentamiento a otro lugar cuando había que dejar descansar los suelos alrededor del mismo, o podían ser

sociedades sedentarias, como lo suelen ser hoy en día en las tierras bajas. Dado que no usan permanentemente la misma parcela para sus chacos, en relación al número de población los horticultores necesitan grandes espacios para su agricultura, a pesar de que cada familia sólo cultiva una superficie muy pequeña (0.5-1 ha) a la vez. Antes, los horticultores cubrían sus necesidades en proteína animal principalmente mediante la caza y pesca, aunque muchos pueblos también tenían animales domésticos, que hoy han cobrado una importancia mucho mayor que antes, mientras que la caza y pesca ha disminuido considerablemente.

Mencionemos un tercer tipo de economía, la agricultura propiamente dicha, en la que siempre se usan las mismas tierras año tras año sin dejarlas en descanso, como lo conocemos de algunos sistemas de producción en lugares del Altiplano y los valles de Bolivia. Este tipo de agricultura requiere de un trabajo más intensivo que la horticultura, ya que hay que recurrir a técnicas como el riego, la construcción de terrazas, animales domésticos para el transporte de los productos, para tirar el arado y/o para obtener abono animal que garantice la reposición de la fertilidad del suelo. Por lo tanto, esta agricultura tiene un costo mucho mayor, tanto en trabajo como en insumos, y ya no está orientada exclusivamente a producir para la subsistencia familiar, como es el caso de los horticultores, sino también para el mercado.



Chaco cultivado con albaca

En la agricultura industrial, como la encontramos en Europa y en Estados Unidos, pero también en el departamento de Santa Cruz, los costos son todavía más altos. Harris (2006: 122) indica que si bien en este sistema el rendimiento por superficie es muy alto, los costos son enormes: "En los Estados Unidos se invierten 15 toneladas de maquinaria, 22 galones de gasolina, 203 libras de fertilizantes y 2 libras de insecticidas y pesticidas químicos por acre [1 acre = 0.4047 ha] y año". Aquí hay que tomar en cuenta que la maquinaria y los insumos también han sido fabricados (trabajo) y que tienen un costo monetario.

### Organización de la economía

La organización de la economía tiene que ver con cómo se organiza una sociedad para producir/adquirir los bienes y distribuirlos, es decir que la organización de la economía es una cuestión de organización social. En este sentido, Marvin Harris señala lo siguiente:

Las diferentes culturas valoran distintos bienes y servicios y toleran o prohíben diferentes tipos de relaciones entre la gente que produce, intercambia y consume. Por ejemplo [ ], algunas culturas hacen hincapié en la adquisición cooperativa y la práctica de compartir la riqueza, mientras que otras lo hacen en la adquisición competitiva y en la retención de la riqueza. Algunas culturas subrayan la propiedad colectiva y otras la privada. (Harris 2006: 150)

### Reciprocidad<sup>20</sup> versus redistribución y relaciones de mercado

En las sociedades indígenas, las relaciones económicas están integradas en las relaciones sociales. El elemento articulador de las formas de cooperación laboral y de las redes sociales de intercambio de bienes y servicios es el principio de la reciprocidad. La reciprocidad entre dos o más personas o familias es el principio de dar y tomar.

#### Economía entre los Jalq'a y los Tarabuco

La agricultura y la ganadería son importantes actividades económicas realizadas por los Jalq'a y los Tarabuco, pero últimamente la producción de textiles y el turismo les está reportando importantes ingresos adicionales. Por otro lado, hábilmente estos quechuas de Chuquisaca compran y venden productos en el mercado pero también mantienen actividades económicas basadas en la reciprocidad y en la solidaridad grupal y familiar.

Se distingue dos formas de reciprocidad: la reciprocidad generalizada y la reciprocidad equilibrada.

En la *reciprocidad generalizada*, las personas que dan algo a otros, ya sea en forma de trabajo o algún bien (una presa cazada, frutos recolectados o algún objeto), no esperan ser retribuidos, al menos no a corto plazo y tampoco con algo que necesariamente tiene el mismo valor. Todas las personas saben que en algún momento también reciben algo cuando lo necesiten, aunque sea de otras personas. En comunidades o grupos indígenas pequeños, la reciprocidad generalizada se da entre personas estrechamente relacionadas, es decir, principalmente entre parientes o también buenos amigos. Aquí no es la remuneración lo que cuenta; lo importante es mantener el clima de ayuda mutua que acaba siendo el mejor seguro para las familias y los grupos. Gracias a la reciprocidad en una comunidad, "nadie se muere de hambre": en caso de

<sup>20</sup> Las definiciones de reciprocidad son tomadas de Arrien 2007.

malas cosechas u problemas que afecten a una familia, el grupo o la comunidad asegura la subsistencia de sus miembros. En este sentido, el compartir con los demás no es sencillamente un gesto que fortalece lazos entre las personas o familias, sino también una necesidad. Tomemos como ejemplo a los mbía-sirionós, entre los cuales la carne del monte se compartía dentro de la familia extensa; ésta era una necesidad debido a que el cazador no podía comer las presas capturadas por él y por lo tanto dependía de la carne que otro cazador le daba.

El areté guaraní es un buen ejemplo de reciprocidad generalizada: El Areté Guasu es un mecanismo de redistribución de la cosecha y parte central de la economía de reciprocidad guaraní. Es la gran fiesta anual que puede prolongarse por días y aún semanas y que refleja la salud económica y social de una comunidad. Los administradores coloniales y misioneros califican estas celebraciones de "borracheras y bacanales", sin ver el gran aporte que tenía de cohesionar a la comunidad (Meliá 2008).

En la *reciprocidad equilibrada* se entrega el equivalente de lo que se recibe, y este equivalente se entrega en un corto plazo. Nuevamente se refiere tanto a bienes como a servicios. Por ejemplo, dos personas intercambian un trabajo por otro igual o equivalente: la primera trabaja dos días en el chaco de la segunda, y dentro de unos días la segunda debe realizar (devolver) el mismo trabajo de dos días en el chaco de la primera persona. En las comunidades chiquitanas, otra forma de cooperación laboral basada en la reciprocidad equilibrada es la "sociedad" para cooperar entre varias personas en un determinado trabajo. Por ejemplo, en el trabajo agrícola los socios intercambian el mismo tiempo de trabajo o la misma superficie en el chaco de cada uno. La reciprocidad equilibrada se da a menudo entre parientes lejanos y familias no vecinas, es decir, entre personas menos cercanas que en el caso de la reciprocidad generalizada.

El ayni en la zona andina es un buen ejemplo de reciprocidad equilibrada. El ayni es un trabajo cooperativo no asalariado que consiste en el apoyo que dan varias familias a una en particular en faenas agrícolas y en la construcción de casas. La familia beneficiada invita comida y bebida y se compromete a brindar ayuda similar a cualquiera de las otras familias que en el futuro necesitara este tipo de apoyo. Es un tipo de apoyo solidario que se retribuye más adelante.

#### **Reciprocidad equilibrada en la sociedad occidental.**

"Los intercambios de regalos, tarjetas e invitaciones ejemplifican la reciprocidad, generalmente equilibrada. Todos hemos oído afirmaciones como 'nos invitaron a la boda de su hija, así que cuando la nuestra se case tendremos que invitarles' y 'han venido a cenar tres veces y todavía no nos han invitado. No creo que debamos invitarles de nuevo mientras ellos no nos inviten'. Este equilibrio preciso de la reciprocidad estaría fuera de lugar en una banda forrajera [sociedad de cazadores-recolectores], donde los recursos son comunales (de todos), y el compartir diario basado en la reciprocidad generalizada es un ingrediente esencial de la vida social y la supervivencia"

(Kottak 2002: 138).

Otras formas de organización de la economía son la redistribución y las relaciones de mercado.

La *redistribución* siempre significa cierta asimetría económica, es decir, hay personas con una riqueza mayor que los demás, riqueza que se redistribuye, aunque no en su totalidad. Por ejemplo,

entre los aymaras la persona que ha acumulado dinero trabajando en la ciudad redistribuye su riqueza como "pasante" o "preste" de la fiesta en su comunidad y recibe a cambio prestigio.

En las sociedades industrializadas, la reciprocidad generalizada no juega casi ningún papel (lo que no significa que no existe), siendo la redistribución y sobre todo las relaciones de mercado las formas predominantes de intercambio. Aquí, la redistribución se da sobre todo a través de los impuestos pagados al Estado, que suelen ser escalonados, pagando las personas que ganan menos una proporción menor de sus ingresos y los más ricos una proporción mayor. De esta manera se da una cierta redistribución de las riquezas que beneficia a todos, ya que el Estado reinvierte los impuestos en infraestructura, servicios básicos, etc. a los que acceden todos. Sin embargo, esta redistribución no significa que al final todos tengan lo mismo, ya que la diferencia en las contribuciones es demasiado reducida como para que se llegue a una nivelación del bienestar.

Las *relaciones de mercado* se diferencian radicalmente de las dos formas de reciprocidad en las sociedades indígenas que hemos visto arriba. Están determinadas por la oferta y la demanda: cuanto más escaso es un bien, tanto mayor es su precio. Al igual que en la reciprocidad equilibrada, se trata de un intercambio, pero en este caso se intercambian bienes o trabajo por dinero. En las transacciones de compra-venta están definidas con exactitud las cantidades y la forma de pago; en esto se parece a la reciprocidad equilibrada, pero después de la transacción ya no existe ninguna obligación entre el comprador y el vendedor, incluso lo más probable es que nunca más vuelvan a verse. En un mercado, el precio de los bienes y servicios intercambiados es determinado por compradores y vendedores que compiten entre sí. Y todo lo que se produce o consume tiene un precio, incluido el trabajo, el alojamiento, la tierra, los recursos naturales, etc., y "la compra-venta se convierte en una importante preocupación o incluso obsesión cultural" (Harris 1996: 167).

#### **Equidad económica versus ricos y pobres**

En el caso más extremo de las relaciones de mercado, el capitalismo, el objetivo es la acumulación, es decir, lograr tener cada vez más dinero y más bienes. Esto trae consigo que en la sociedad de consumo, a la que alude el antropólogo Marvin Harris cuando habla de la compra-venta como una "obsesión cultural", no solamente existen grandes diferencias entre el bienestar de unos y de otros, además la riqueza da prestigio a la persona. En cambio, en las sociedades indígenas de tierras bajas todos tienen el mismo acceso a los recursos, y la acumulación contradice las normas y valores culturales; no existen grandes diferencias económicas entre unos y otros, no hay ricos y pobres. Al contrario del sistema capitalista, la persona no gana prestigio por lo que tiene, sino por lo que da. Si bien desde la integración de los indígenas a la sociedad criolla también se han desarrollado diferencias económicas dentro de muchas comunidades, éstas son mucho menores que en las ciudades, y en algunos pueblos



Persona sin hogar con todos sus bienes en una calle de Francia.

indígenas la acumulación de bienes sigue estando claramente opuesta a los valores culturales (véase recuadro los ayoréode y la evitación de la acumulación). Esto hace que por ejemplo en el caso de los ayoréode, la "mentalidad de una 'economía al día' esté muy presente". "Los ingresos que se generan se gastan casi inmediatamente, no hay acumulación, no se siente la necesidad de asegurar el futuro inmediato. La inexistencia de una planificación, la irregularidad en el trabajo y la negación a la acumulación hacen que la sociedad global tenga la imagen de que los ayoréode son indios flojos, pobres y descuidados" (Suaznabar 1995).

#### Los ayoréode y la evitación de la acumulación

En Zapocó un hombre ayorei destacado por ser buen agricultor y haber aprendido a manejar ganado manifestó que no tenía sentido sembrar más de lo acostumbrado porque igual su mujer iba a invitar a sus familiares para cosechar los productos: "Mejor es salir y ganar dinero y luego ir a cosechar en los chacos de los familiares de mi mujer; me acobardé de mi gente, y de un día al otro me deshice de todas mis vacas, las vendí y regalé, carneamos para todos y ahora vivo en paz otra vez".

(Suaznabar 1995).

Además, en el mundo indígena todas las mujeres saben hacer lo mismo (recolectar, hacer ollas de barro, confeccionar enseres y redes de pesca, por ejemplo) al igual que todos los hombres tienen las mismas habilidades (cazar, fabricar arcos y flechas, construir viviendas, etc.). Por lo tanto, no existen especialistas de cuyas destrezas dependen los demás. En cambio, a mayor población y mayor industrialización, mayor especialización y mayor dependencia de cada individuo de otros individuos. Hoy en día, incluso en un país poco industrializado como Bolivia, la mayoría de la gente ya no produce ni un solo alimento de los que consume y prácticamente todos nuestros bienes son producidos por otros.

#### Economía chiquitana

"Nuestra economía se caracteriza por la caza, pesca y producción agrícola (corte y quema) adaptadas a la naturaleza y enfocadas en la subsistencia. En general, no existen cultivos exclusivamente orientados a la venta; los cultivos de venta son también de subsistencia, por lo que solamente cuando se obtienen buenos resultados existen excedentes para la venta. Esto, en concreto, significa que nuestra economía no da prioridad a los ingresos provenientes del mercado de productos ni la acumulación de bienes o dinero, sino que se basa en el intercambio y la reciprocidad dentro de los espacios comunales. Sin embargo, nuestra economía requiere muchas veces articularse con el mercado a través de la mano de obra temporal y de la venta de pequeños excedentes de la producción para comprar alimentos, medicinas, artículos escolares, ropa, herramientas, etc.

(Pinto Supepi 2004: 65-66)

#### Cazadores-recolectores versus sociedad industrial: ¿escasez versus abundancia?

Generalmente se considera que las sociedades de cazadores-recolectores eran (y son) sociedades primitivas con un nivel de vida extremadamente bajo. El antropólogo norteamericano Marshall Sahlins se ha dedicado a analizar<sup>21</sup> la economía de los cazadores-recolectores paleolíticos (primer período de la Edad de Piedra), comparándola con la economía

21 Sahlins 1983; resumen tomado de Arrien 2007.

de las primeras sociedades de agricultores y con las sociedades industriales modernas, como respuesta a las afirmaciones de los economistas que enfatizan la incompetencia técnica de los cazadores-recolectores, su vida dura y difícil, el trabajo continuo que no deja tiempo libre para descansar ni permite tener y disfrutar del ocio. A esta concepción, Sahlins responde afirmando que a la opulencia<sup>22</sup> se puede llegar por dos caminos: las necesidades pueden ser fácilmente satisfechas ya sea produciendo mucho o deseando poco. El primer camino es



Publicidad de productos en la sociedad de consumo

el de la economía de mercado, que supone que las necesidades materiales del hombre son prácticamente infinitas y los medios para satisfacerlas limitados, pero pueden aumentar. El segundo camino es el de economías que conciben que las necesidades materiales del hombre son finitas y escasas, y los medios técnicos para satisfacerlas son inalterables pero adecuados. Según Sahlins, este segundo camino nos ofrece la mejor manera de describir a los cazadores-recolectores, porque aunque parezca paradójico, "se puede gozar de una abundancia incomparable con un bajo nivel de vida".

La economía de mercado pone en el centro de su reflexión el concepto de escasez y define a la economía como la aplicación de medios escasos a fines alternativos para obtener la mayor satisfacción posible; el principio de la escasez rige esta relación medios - fines.

Qué significa esto en situaciones prácticas. Primero, según esta visión económica, las necesidades relevantes del individuo son sólo aquellas que pueden ser satisfechas mediante la compra con dinero. Dicho esto, pasaremos a ver el hecho de que el mercado con su inagotable oferta de productos y de riqueza hace que las necesidades del hombre tienden a ser infinitas, por lo tanto sus medios serán siempre escasos. Por ejemplo, el mercado pone a disposición del consumidor una infinita cantidad de productos. Sin embargo, el mercado pone "todas las cosas al alcance del hombre, pero nunca totalmente al alcance de su mano", es decir, nunca al alcance de su bolsillo y de su tiempo.

De esta manera, debido a que las necesidades son infinitas y los medios son limitados (escasos), la limitación a esos medios nos obliga a elegir qué necesidades satisfacemos con esos medios (qué productos o servicios adquirimos) y qué necesidades renunciamos a satisfacer (qué productos o servicios no adquirimos). Por consiguiente, la paradoja de la libre elección del consumidor en una sociedad de mercado consiste en que, al adquirir algo, nos privamos de adquirir otra cosa; de esta manera, cada adquisición del consumidor es al mismo tiempo una privación. Por lo tanto, en el centro de la visión económica de la economía de mercado se encuentra "la elección entre usos alternativos de medios escasos". A la escasez de

22 Es importante señalar que opulencia significa tener o poder obtener todo lo que se necesita, en general tener todas sus necesidades satisfechas.

medios hay que añadir además la necesidad de tiempo libre para disfrutar de esas cosas, lo que nuevamente significa que hay que privarse de determinados consumos.

Contrastando esto con la economía de los cazadores-recolectores, Sahlins constata primero que éstos tienen una "especie de abundancia material". Esto significa que las necesidades de las personas referentes a las cosas de uso diario, herramientas y utensilios se satisfacen con facilidad. ¿Por qué? Porque los objetos materiales son fáciles de obtener o de producir, debido, entre otras, a lo sencillo de la tecnología (son productos de fabricación casera), al acceso directo a los recursos naturales, a la democracia de la propiedad (todos los pueden tener) y a la costumbre de compartirlo todo. De esta manera, todo el mundo puede participar de la "prosperidad existente en objetos de uso diario". Pero esta "prosperidad" depende del hecho de que la cantidad de objetos materiales consumibles se establece culturalmente a un nivel modesto. Al respecto, Sahlins apunta: "Pocos objetos de manufactura muy simple son una buena fortuna"; en consecuencia, en las sociedades de cazadores-recolectores encontramos una opulencia sin abundancia en lo referente a objetos materiales (cosas de uso diario, herramientas y utensilios): se tiene lo que se necesita y lo que se necesita no es mucho.



*Nómadas sirionós.*

A continuación Sahlins se pregunta por qué los cazadores-recolectores están tan contentos con pertenencias tan escasas. ¿Será que están tan ocupados en la consecución de alimentos que no tienen tiempo para proporcionarse otros bienes? Éste no viene a ser el caso, responde, porque a los cazadores-recolectores la consecución de alimentos no les consume mucho tiempo y les sobra tiempo libre. El que los cazadores-recolectores estén tan contentos con este nivel modesto de objetos materiales se debe a que son nómadas, es decir, la estrategia más adecuada dentro de la lógica económica de la caza y recolección es el movimiento.

El movimiento es una de las condiciones de éxito que tienen de procurarse alimentos sin invertir mucho tiempo, por eso para los cazadores-recolectores "el más alto valor es la libertad de movimiento". Dentro de esta estrategia económica, para el cazador-recolector la propiedad de objetos significa una "carga", ya que tienen que transportarlos, "cargarlos" frecuentemente; por eso posee sólo lo que puede transportar con facilidad. "La movilidad y la propiedad son incompatibles", por esta razón la modestia en las necesidades de objetos materiales se institucionaliza, se convierte en un hecho cultural positivo.

Sahlins analiza también en los cazadores-recolectores la coherencia de su estrategia de nomadismo en relación con su forma extractiva de consecución de alimentos. Los cazadores-recolectores abandonan el campamento cuando los recursos de caza y recolección del

entorno se han agotado o disminuido. Estos traslados tienen el carácter de una excursión: por una parte, el grupo se traslada seguro de encontrar recursos en otra zona y, por otra parte, muestran "cierta falta de previsión", es decir, no se inclinan a economizar provisiones.

Sahlins apunta que de estas características nacen dos inclinaciones económicas complementarias. La primera es la prodigalidad (el derroche) típica de los cazadores-recolectores, quienes tienen la tendencia a comerse de una vez toda la comida con que cuentan en el campamento, con una confianza en sí mismos que el mañana les traerá "otro festín". La segunda es que para los cazadores-recolectores el almacenaje de alimentos es algo superfluo, porque almacenamiento de alimentos implica la reducción a un lugar cerrado, o sea quedarse constreñidos o limitados a un determinado sitio, inmobilizados por los productos almacenados. Esto sería perjudicial para el grupo, ya que es mejor encontrar otro lugar donde la naturaleza haya hecho su propio almacenamiento de alimentos más abundantes y variados que los que ellos pudiesen llegar a almacenar. Por lo tanto, el almacenamiento de alimentos sería para los cazadores-recolectores una estrategia menos apropiada, siendo mucho más adecuada la estrategia de la movilidad.

La movilidad determina también las restricciones de población, debe haber baja densidad poblacional y los grupos de cazadores-recolectores deben ser pequeños, ya que esto facilita el desplazamiento rápido y hace que los recursos del entorno sean proporcionalmente mayores.

Del análisis anterior, Sahlins llega a la siguiente conclusión: "La caza y recolección tiene toda la fuerza que le dan sus debilidades. El desplazamiento periódico y las restricciones en cuanto a fortuna y a población son, al mismo tiempo, imperativos de la práctica económica [de la caza y recolección] y adaptaciones creativas. Es precisamente en ese marco donde se hace posible la opulencia. La movilidad y la moderación ponen los fines de los cazadores al alcance de sus recursos técnicos. Es así que una modalidad de producción no evolucionada puede resultar muy eficaz. La vida del cazador no es tan difícil como parece vista desde afuera" (Sahlins 1983: 49). Sahlins concluye su ensayo dando la vuelta a una de nuestras concepciones de progreso afirmando: "La cantidad de trabajo per cápita aumenta con la evolución de la cultura y la cantidad de tiempo libre disminuye".

Un análisis como el de Sahlins nos puede dar pautas para otras reflexiones sobre las sociedades indígenas, tanto de cazadores-recolectores como de horticultores, frente a las sociedades "modernas". Una de ellas tiene que ver con la conclusión de Sahlins cuando afirma que la cantidad de trabajo por persona aumenta en las sociedades más "desarrolladas", es decir en las sociedades industrializadas. Nosotros no solamente trabajamos ocho horas diarias en una oficina, una tienda o una fábrica, también tenemos que desplazarnos a nuestros lugares de trabajo, hacer compras, llevar a los hijos al colegio, cocinar, etc., de manera que nuestro día de trabajo supera las ocho horas diarias. Adicionalmente, el desarrollo de tecnologías cada vez más sofisticadas ha llevado a que la vida en las sociedades modernas sea cada vez más acelerada; si antes en una oficina se contestaban dos cartas diarias escritas a pulso o en una máquina de escribir, que llegaban algunos días o semanas después a su destinatario

por correo, hoy hay que responder una docena de emails y el destinatario espera recibirlos el mismo día. En este sentido, las tecnologías no han acortado la jornada de trabajo, sino que el trabajo a realizarse en el mismo tiempo ha aumentado. Por otra parte, nuestro día de trabajo está totalmente reglamentado, su inicio, su fin y las horas de interrupción para comer son dictados por el empleador y por la ley, y se repiten (con excepción de las vacaciones



*Vida laboral en la sociedad moderna.*

y los fines de semana) día tras día durante toda nuestra vida laboral. En cambio, entre los cazadores-recolectores los hombres podían decidir si iban a cazar o si se quedaban en el campamento para confeccionar arco y flechas, hacer un cesto y jugar con los hijos, y las mujeres podían dedicarse hoy a la confección de un adorno de plumas y mañana al trenzado de una estera. En estas ocasiones, si la familia no contaba con suficiente comida porque el hombre no fue a cazar o la mujer no fue a recolectar, sabía que los parientes les iban a proporcionarla.

Obviamente, la cuestión más importante que suscita el ensayo de Sahlins es el tema de las necesidades del hombre. Nos muestra que también las necesidades de las personas son determinadas por la cultura y ciertas prácticas dentro de la misma. Sahlins ya ha analizado las necesidades de los cazadores-recolectores



*Hombre sirionó elaborando canastos.*

el por qué una gran cantidad de bienes sería disfuncional en la economía de los mismos. Si miramos nuestra propia sociedad, podemos constatar que incluso dentro de la misma no todas las personas sienten las mismas necesidades. Por ejemplo, mientras que para algunos es inconcebible vivir sin auto -independientemente de que también podrían recurrir al transporte público- y sin

teléfono celular, otras personas consideran estos bienes como completamente superfluos. En nuestra sociedad, los bienes se convierten en un símbolo de categoría social, que a muchas personas les parecen indispensables. En las sociedades de consumo, como las europeas y la norteamericana (pero también en ciertos estratos sociales de las ciudades de Bolivia), las empresas crean cada vez más necesidades a través de la publicidad, que nos sugieren que determinados artículos son imprescindibles para nuestro bienestar o también que sólo somos "alguien", adquirimos prestigio, si poseemos determinados bienes (un ejemplo muy difundido en las últimas décadas es la ropa de marcas). En cambio, esto no sucedía en las sociedades indígenas (ni de cazadores-recolectores, ni de horticultores), donde todos tenían el mismo acceso a los bienes y donde se adquiría prestigio por lo que se daba, no por lo que se tenía.

### **El significado de progreso**

Para concluir el capítulo Economía, quizás sea pertinente analizar el concepto de progreso, del que el recuadro muestra una definición popular muy difundida, aunque existen definiciones muy diversas de este término.

#### **Progreso en el mundo occidental**

"Se considera que el progreso conduce a mejorar la vida del hombre mediante el aumento de los bienes y servicios puestos a su disposición. Así, el progreso se mide por la capacidad para dominar la energía y por el grado de desarrollo tecnológico. Se cree que avances en los aspectos materiales de la vida se relacionan con mejoras en la cultura, la ética y la moral. Se parte del convencimiento de que con una producción ilimitada y un consumo ilimitado se logra la felicidad".

(Volkheimer et al. s.a.).

#### **Sociedad industrial y medio ambiente**

"En las sociedades industriales, la influencia del medio ambiente parece estar a menudo subordinada a la influencia que ejerce la tecnología. Pero la creencia de que las sociedades industriales se han liberado de la influencia del medio ambiente o de que, en la actualidad, nuestra especie lo domina o lo controla es errónea [ ]. Es verdad que se han construido réplicas de los suburbios residenciales norteamericanos en los desiertos de la Arabia Saudita y en los nevados campos de Alaska, y que también se pueden construir en la luna. Pero la energía y materiales necesarios para tales realizaciones proceden de interacciones entre tecnología y medio ambiente en minas, fábricas y granjas de diferentes regiones del mundo, que están agotando reservas insustituibles de petróleo, agua, suelo, bosques y vetas metalíferas. Asimismo, en todos los lugares en los que la moderna tecnología extrae o transforma, o en los que aparece alguna construcción o producción industrial, se plantea el problema de los residuos industriales, los agentes contaminantes y otros derivados biológicamente importantes. Varias naciones industriales realizan en la actualidad esfuerzos para reducir la contaminación del aire y del agua e impedir el agotamiento y envenenamiento del medio ambiente. Los costos de estos esfuerzos testimonian la continua interacción entre tecnología y medio ambiente. Estos costos continuarán aumentando, puesto que nos hallamos simplemente en el inicio de la industrialización. En los siglos venideros, los habitantes de algunas regiones pagarán la industrialización a precios hoy por hoy incalculables"

(Harris 2006: 103-104).

Como vemos, en la sociedad occidental, el término progreso está estrechamente ligado a la disponibilidad de una gran cantidad de bienes y servicios, y al desarrollo de tecnologías cada vez más sofisticadas, que juntos supuestamente conducirían al bienestar de las personas e influirían también en su comportamiento moral. Sin embargo, en primer lugar todos sabemos que este progreso no llega a todos (por el contrario, la brecha entre ricos y pobres está creciendo y hay cada vez más hambre en el mundo) y, en segundo lugar, este progreso no ha mejorado las relaciones humanas (pensemos solamente en las múltiples guerras, que involucran también a los Estados con mayor "progreso"; incluso se podría decir que éste incita guerras, por ejemplo por el requerimiento de determinados recursos naturales -como el petróleo- que son necesarios para lograr esa gran

producción de bienes y servicios). Ahora bien, en el mundo occidental se considera que todos los seres humanos aspiran a este tipo de progreso, lo que nuevamente nos remite tanto al término de etnocentrismo (nuestra sociedad es la mejor y todos quieren vivir como nosotros), como a la concepción de un desarrollo lineal de la evolución del hombre (estamos en el peldaño más alto de la civilización y si los indígenas hacen un esfuerzo, algún día llegarán "al mismo nivel").

Pero si progreso significa un avance en la calidad de vida de las personas, podemos constatar que calidad de vida no tiene las mismas acepciones en todas las culturas y por lo tanto las acepciones de progreso tampoco serán las mismas. La calidad de vida puede referirse a las posibilidades de consumo, pero también a tiempo de ocio, libertad de la persona de distribuir su tiempo como mejor le parezca, relación con los demás, paz, etc.

#### **Definición de "progreso", un ejemplo guaraní**

"El concepto de progreso en la visión guaraní se entiende como el equilibrio perfecto entre el bienestar social (de las personas, familia, comunidad y del pueblo en su conjunto) y el bienestar económico; ambos aspectos se basan en el Modo de Ser guaraní. Esto implica que el progreso no es una cuestión de cuánto se tiene o se acumula, es más cuánto y cómo se disfruta la vida y cuál es la capacidad para hacer que las familias y la comunidad tengan las mejores condiciones para disfrutar de forma plena una vida mejor. El progreso es íntegro y tiene que ver con la riqueza interior de cada hombre y mujer que forma parte de una comunidad guaraní, pues comprender el progreso separado de la base cultural sería muy engañoso y destructor de la cultura guaraní".

(Camargo Manuel 2004: 25-26)

#### **Definición de "progreso", un ejemplo chiquitano**

"A veces nos dicen que somos pobres. ¡Pero eso no es verdad! Pensando solamente en dinero, sí, tal vez somos pobres. Pero, por otro lado, todos sabemos que somos ricos: tenemos una inmensa riqueza natural y mucha experiencia práctica sobre la naturaleza y la solidaridad, unidad y reciprocidad entre nosotros.

Nuestra economía se basa, mayormente, en el trabajo conjunto, unido, de las tierras comunales a través de relaciones de parentesco, amistosas y de compadrazgo. Sabemos que unidos somos más fuertes, y el valor de nuestros antepasados sigue vigente: uno para todos, todos para uno. Lo importante no es el individuo, sino la armonía de las relaciones sociales dentro de la familia y la comunidad. La base de la convivencia es el sistema de reciprocidad, de intercambio de servicios (minga) y productos, de dar y recibir. Ésa es nuestra manera de vivir el progreso".

(Pinto Supepí 2004: 66-67)

#### **Economía y cosmovisión**

En los temas referidos a las diferentes actividades económicas de los pueblos indígenas se habla, entre otros, de los rituales realizados para asegurar la obtención de los productos de la caza, pesca, recolección y agricultura. Veamos a continuación cómo la cosmovisión de los pueblos indígenas, en la que se enmarcan dichos rituales, influye en la obtención de los recursos que aseguran la subsistencia y en la conservación de los mismos.

La visión indígena del universo suele reflejar una red de interrelaciones que se rige por principios que no discriminan a humanos y no humanos, a seres vivos y espíritus. Por lo

tanto existen reglas y normas que no sólo guían las relaciones entre humanos, sino también de las personas con todos los seres y esferas de la naturaleza. Existen entes que velan por el cumplimiento de estas reglas, los espíritus o "dueños" de la naturaleza. Estos espíritus protectores, que cuidan la flora, la fauna y otras esferas de la naturaleza, como los ríos, los



*Hombres cantando a la naturaleza*

bosques, las serranías, etc., vigilan que los humanos realicen un aprovechamiento racional de la naturaleza y que sólo extraigan de ella lo que necesitan para el sustento de sus familias. Si no se siguen estas normas -como no ensuciar los manantiales, no pescar o cazar más animales de lo necesario para la alimentación (véase recuadro sobre las normas de los dueños de los animales y agradecimiento entre los chimanes), etc.-, se puede enfermar e incluso morir por acción de los espíritus. En caso de enfermedad tiene que intervenir el chamán, mediador entre la esfera espiritual y los humanos, para restablecer la relación armónica entre el hombre y la naturaleza. No obstante, la relación entre las personas y los espíritus no sólo es regida por las normas relativas al aprovechamiento de los recursos, también se caracteriza por la reciprocidad: los dueños de la naturaleza dan a los humanos si cumplen con las reglas, pero también los humanos retribuyen a los espíritus de diferentes maneras con obsequios en agradecimiento a lo recibido. De este modo, la reciprocidad entre los seres humanos y los diferentes seres de la naturaleza, entre la sociedad y la naturaleza, juega el mismo rol que juega la reciprocidad en las relaciones sociales: configurar y mantener relaciones de equilibrio.

#### **Normas de los dueños de los animales y agradecimiento entre los tsimane'**

"El amo cobra por los animales; en las fiestas grandes hay que darle chicha y comida".

"Cuando uno encuentra una tropa de puerco, hay que matarlos conforme lo que uno necesita, pero nunca más de ocho a diez puercos. Si uno lo hace, el amo se enoja y nunca más regala".

"Cuando uno ha cazado un puerco de tropa, uno deja la pata del animal amarrada con una cinta a un árbol. Este pedazo es para el dueño de los animales. [ ] para encontrar animales, el cazador debe pedir al dueño de los animales".

"Hay que pedirle [a upitú, el dueño de los peces] cuando uno va a pescar. Si uno no le pide, él no manda pescado. Se le regala a upitú un pescado; dependiendo de la cantidad que uno pesca, según la suerte, se deja pescado. Se agradece a upitú por los pescados que ha mandado".

(Riester 1993: 249, 261, 269).

Es esta relación entre los dueños de la naturaleza y los humanos la que ha venido garantizando la adaptación de los grupos humanos y su economía al entorno natural, evitando la sobreexplotación de la naturaleza y la extinción de los animales de caza en una determinada región o, dicho de otra manera, asegurando la preservación de la diversidad biológica. Aquí encontramos la base cultural que hace que hoy por hoy los pueblos indígenas sean el sector social de la sociedad boliviana más identificado con la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad, tema tan imperioso en este siglo XXI.

Hoy en día, muchas de estas normas religiosas y sociales se están perdiendo, ya sea porque la religión propia de los indígenas está perdiendo fuerza frente a influencias externas o porque el acceso al bosque está mucho más restringido; así, los períodos de descanso del suelo son más cortos y a veces también los indígenas cazan, por ejemplo, hembras preñadas, lo que tradicionalmente contradecía sus normas sociales. Sin embargo, si bien son evidentes los cambios sociales, culturales y económicos que afectan la relación de los pueblos indígenas con la naturaleza, no deja de ser cierto que sus intervenciones en la misma siguen teniendo un impacto mínimo sobre el medio ambiente.

### Fiestas

En los materiales multimedia se describe cómo se celebraban las fiestas hasta los primeros siglos después de la Conquista. Además, se presentan las influencias de las misiones y de la sociedad criolla en las fiestas indígenas y cómo éstas se vienen configurando y reconfigurando.

La palabra fiesta viene del latín *festum*, que significa feriado, un periodo de tiempo reservado para la fiesta. A su vez *festus* pertenece al ámbito de lo sagrado y significa "solemne, ceremonioso". Ambos términos están relacionados con *fanum*: lugar sagrado, templo. Por lo tanto, la fiesta es un periodo de tiempo, sagrado, que se diferencia del tiempo profano. El sociólogo Émile Durkheim escribió al respecto:

[...] la vida religiosa y la vida profana no pueden coexistir en las mismas unidades de tiempo. Se hace pues necesario asignar, a la primera, días o períodos determinados de los que se aparte toda actividad profana. De este modo surgieron las fiestas. No hay religión ni, por consiguiente, sociedad que no haya conocido y practicado esta división del tiempo en dos partes delimitadas que se alternan entre sí siguiendo una ley que varía con los pueblos y las civilizaciones (citado en Álvarez Muro 2007)

#### Ritual

El ritual es una serie de acciones formales, estilizadas y repetitivas, a menudo de carácter solemne y/o festivo, que tienen un significado altamente simbólico.

La fiesta es un ritual que construye el tiempo a través de la ruptura con lo cotidiano (profano), es decir con las prácticas y hábitos diarios. Los ritos, las ceremonias públicas y en general las fiestas definen el calendario y expresan los ritmos económicos y sociales del grupo, no solamente por el momento específico de la fiesta, sino por su inserción en otros ciclos de tiempo, como el ciclo de vida o el cambio de estaciones, que influye en las actividades económicas (siembra y cosecha, caza, recolección).

En las sociedades indígenas, tradicionalmente las fiestas de carácter sagrado estaban asociadas sobre todo al ciclo de la naturaleza: tiempo de lluvias y tiempo seco (que significaban abundancia o escasez de frutos y animales de caza); cosecha y siembra; ciclos del sol y de la luna. Así, la fiesta más importante de los guaraníes es el *arete*, que antiguamente se celebraba al final de la época de cosecha del maíz (es decir, en un momento de abundancia) y marcaba el principio de la época de invierno. En cambio, la fiesta más importante de los ayoréode es

la fiesta de la *asojna*, pájaro que anuncia el fin de la época seca (época de escasez); en esta fiesta, los ayoréode realizan una serie de rituales para asegurar la abundancia de frutos y de caza.

En Europa y América del Norte, las fiestas asociadas al cambio de estación fueron sustituidas por las fiestas religiosas introducidas por la Iglesia; hoy en día, las que quedan como expresión más clara de antiguas fiestas relacionadas directamente con el ritmo de la naturaleza son el Día de Acción de Gracias ("Thanksgiving" en Estados Unidos) que se celebra en el equinoccio otoñal, día en que en tiempos precristianos se daba ofrendas a los dioses en agradecimiento a las cosechas. Asimismo, antes de la aparición del cristianismo se celebraba San Juan por motivo del solsticio de verano con rituales para proteger los cultivos, de purificación de las personas y otros. Si bien los actuales feriados religiosos con sus celebraciones respectivas ya no están relacionados directamente con el ciclo económico, siguen dividiendo el año y están asociados a las estaciones.

Otro importante motivo de fiesta son los cambios de estatus de las personas en su respectiva sociedad (véase *Ciclo de vida: Niñez y Adolescencia; Edad Adulta*), como los ritos de iniciación al final de la infancia, los matrimonios o también la toma de posesión de cargos públicos.

La ruptura de la fiesta con lo cotidiano a menudo también significa una ruptura con algunas normas que rigen nuestro comportamiento en la cotidianeidad; lo que normalmente está prohibido, en el tiempo de fiesta está permitido; es por ejemplo el caso de las fiestas de carnaval. Así, además de la música, el baile y el canto, casi siempre la fiesta incluye elementos de desenfreno, de exceso y derroche: la demostración pública de emociones, la burla, los banquetes y la borrachera, entre otros. Por el abundante consumo de comidas y bebidas, pero también por el uso de indumentaria reservada a las fiestas, éstas suelen tener además

un aspecto económico. Muchas fiestas entre los pueblos indígenas incluso sólo se realizaban porque en algún momento hubo abundancia en caza o en productos del chaco. Entre algunos pueblos, el principal motivo por el que el jefe -y sólo él- podía tener varias mujeres, era la necesidad de preparar chicha para toda la comunidad, tarea que sólo podía ser realizada por varias mujeres.

Finalmente, un aspecto esencial de la fiesta es su carácter comunitario, como opuesto a la vida cotidiana, de dispersión, en la que los miembros de la comunidad persiguen individualmente (o en familia, según el contexto) sus propias actividades. En cambio, la celebración es un momento.



Hombres chiquitanos tocando sus instrumentos

[...] de regeneración de la vida social y de construcción de la vida comunitaria. En la fiesta renovamos nuestra pertenencia, reconstruimos nuestra identidad, reformulamos nuestra imagen, de forma cíclica, repetitiva y colectiva. (Martínez Montoya 2007)

Los que participan en una fiesta comparten muchas cosas. En el caso de los pueblos indígenas, se comparte un territorio, una historia, un modo de entender las cosas, muchas veces una misma lengua, una cosmovisión, un modo de relacionarse entre sí y con otros seres (humanos y no humanos), es decir, una identidad común. En el caso de la sociedad nacional boliviana,

los que participan en una fiesta también tienen en común muchas cosas: el trabajo o la profesión, la familia (bautizos, bodas, cumpleaños), unas creencias (fiestas religiosas) o una pertenencia política común (fiestas cívica).



Danzarines en fiesta patronal

Es importante resaltar que en las fiestas cada sociedad juega con su capacidad de adaptación y readaptación. Expresión de ello es que las actuales fiestas de los pueblos indígenas representan una mezcla, un sincretismo, de elementos culturales de origen netamente indígena con elementos adoptados a través del contacto colonial y republicano, lo que manifiesta el dinamismo de los pueblos indígenas de interpretar y reinterpretar lo propio con lo que se toma de otros. Un ejemplo de ello son la liturgia y las procesiones de los chiquitanos que fueron introducidas por los jesuitas en el siglo XVIII; no solamente los chiquitanos las adoptaron cuando vivían en las misiones, incluso insistieron

ejecutarlas exactamente como en el tiempo de las reducciones ante los sacerdotes no jesuitas que llegaron posteriormente a la Chiquitania, pues desde la época jesuítica forman parte de la identidad chiquitana. Al mismo tiempo, estos rituales no carecen de elementos precoloniales, como por ejemplo el uso de máscaras representando a animales silvestres en la fiesta de San Pedro y San Pablo en San Javier, que provienen de algún culto indígena antiguo.

Recordemos que también en otros sectores de la sociedad nacional se han adoptado fiestas enteras y se han combinado elementos propios con elementos de otras culturas en todas las fiestas; pensemos por ejemplo en el baby shower o en Halloween, costumbres norteamericanas que en las últimas décadas han sido introducidas en las clases media y alta de Bolivia; el carnaval cruceño con sus fuertes influencias del carnaval brasileño o el carnaval de las tierras altas, que combina elementos europeos con elementos de origen andino, son otros ejemplos de sincretismo en las fiestas.

Por otra parte, el proceso de secularización que se vive hoy en día ha llevado a una readaptación de algunas fiestas que resulta en la pérdida de su sentido religioso. Así, en Bolivia a menudo la noche de San Juan se ha convertido en una diversión que poco o nada tiene que ver con la conmemoración del nacimiento de San Juan Bautista, y en muchos sectores de las sociedades

industrializadas la navidad se ha vuelto una fiesta en cuyo centro está el consumo y el reencuentro de la familia; si bien se mantiene el árbol navideño, el nacimiento y las canciones religiosas, son solamente vestigios de la navidad cristiana, vaciados de sentido religioso.

### 3.2.3.3. Ciclo del día

El *Ciclo del Día* trata aspectos relacionados con la vida diaria del pueblo, como la Alimentación, la *Vivienda*, el uso de *Vestimentas y Adornos*, *los Juegos* y otros. Aquí nos referimos solamente a los primeros tres temas, ya que son comunes a todos los CDs interactivos.

#### Alimentación

En los materiales multimedia se describe en qué consiste la alimentación del pueblo indígena respectivo: cómo preparan sus principales comidas; si conservan o no los alimentos, si así fuera, cómo lo hacen. Se describen los tabúes alimentarios; es decir, algunas normas respecto a qué cosas no se pueden comer y las explicaciones culturales asociadas a estas prohibiciones.

#### La comida como expresión cultural

Aunque el ecosistema en el que cada grupo humano desarrolla sus actividades limita el tipo y la disponibilidad de alimentos a consumir, lo que se puede y lo que no se puede comer es definido culturalmente. Lo comestible y lo no comestible es algo que las culturas norman claramente, como también el modo de preparar los alimentos y cuándo y con quién se come.

Una de las expresiones más evidentes de la complejidad cultural asociada a la alimentación son los tabúes alimentarios, a los que la antropología ha dedicado mucha atención, pues son normas expresas no de lo que se debe comer sino de lo que no se puede comer, muchas veces con un fuerte contenido de carácter simbólico y religioso. En general, entre los pueblos

indígenas los tabúes alimentarios se aplican a ciertos grupos de edad, no están generalizados para todos. Pueden referirse a los fetos (en cuyo caso existen prohibiciones alimentarios para la mujer embarazada con el fin de no dañar al niño), a los niños o a los adultos según el sexo; se pueden extender a la vejez, pero ésta también puede ser la única época de la vida en la que no existen prohibiciones explícitas. Los tabúes alimentarios son especialmente importantes en los momentos rituales, por ejemplo en los ritos de paso y en general para los chamanes, quienes durante su entrenamiento observan estrictas normas en su alimentación.

#### Tabúes alimentarios

- Las mujeres embarazadas gwarayas no pueden consumir menudencias, porque el feto puede nacer enredado con su cordón.
- Los niños tacanas no pueden comer el fruto de motacú, so pena que su cerebro se vuelva tan duro como éste y no puedan aprender nada.
- Los yuracaré no pueden comer pecarí durante el desmonte, porque pueden ser aplastados por árboles que caen.
- Los ayoréode no comen la carne de la mayoría de los animales silvestres, porque consideran que les quitan vitalidad y juventud.

En las definiciones de lo comestible y lo no comible se refleja la concepción tanto de lo que es la persona como de lo que es el entorno natural, y en general en los pueblos de la Amazonia no hay una separación muy brusca entre ambos mundos, como ya hemos visto en otros capítulos. Así, los tabúes alimentarios ponen de manifiesto la relación entre una característica de la cosa ingerida (de origen animal o vegetal) y el propio comportamiento, especialmente de los niños pequeños: por ejemplo, si durante el embarazo la madre come carne de paraba, el niño será llorón, o si come frutos con formas raras, el niño puede llegar a ser deforme.

También en la sociedad occidental y la sociedad urbana boliviana existen por supuesto preferencias y aversiones con relación a determinadas comidas. La idea de comer ratas o insectos, alimentos preciados en otras culturas, nos repugna. Los europeos comen carne cruda (el plato llamado "tartar") y algunos productos (es el caso de muchos quesos) que la mayoría de los bolivianos rechazaría por considerarlos podridos. Frecuentemente estos rechazos se justifican argumentando que tal o cual alimento es dañino para la salud, pero en realidad se trata sencillamente del hecho de que los gustos son adquiridos y están determinados social y culturalmente.

En cuanto a los tabúes alimentarios, éstos pueden tener motivos religiosos o de otra naturaleza también entre nosotros. No comemos las mascotas, y la persona que lo hiciera sería mal vista por la mayoría de las personas; en Europa esto incluye a los cuyes, que en cambio son considerados una exquisitez en la región andina. Los tabúes por motivos religiosos en el cristianismo se refieren a la prohibición de comer carne los días viernes; durante la cuaresma tradicionalmente no se comía carne, productos lácteos, ni huevos y se evitaban las bebidas alcohólicas, especialmente el vino, que al tiempo está tan asociado con elementos religiosos católicos. En Bolivia, en algunos sectores de la sociedad se evita comer pollo o pato en año nuevo, pues se dice que las aves van para atrás; en cambio, los cerdos con sus hocicos largos van para adelante, por lo que la comida tradicional de año nuevo suele ser el lechón.

Por la riqueza de significados con los que se asocia, la comida suele ser una expresión de la identidad, nos acerca o nos diferencia de otros. Pensemos solamente en el hecho de que el rechazo de la comida propia por un extraño es sentido como un insulto a la propia cultura o en el hecho de que algunos pueblos comen por ejemplo insectos es considerado por otros una señal de su "salvajismo". Esto no sucede solamente en las sociedades nacionales, también los indígenas consideran a menudo la comida como marca del "nivel cultural" de un pueblo. Así, algunos pueblos indígenas caracterizan a otros como "incultos" porque éstos supuestamente comen crudo en vez de cocido o supuestamente comen sin sal, ambos comportamientos considerados característicos de los animales y que los diferencia de los seres humanos. Al revés, siendo la sal un elemento esencial de la comida humana y que se concibe que está ausente en el mundo animal y de los espíritus, es un alimento que suele ser prohibido cuando se trata de comunicarse con el mundo sobrenatural, razón por la cual los chamanes durante su entrenamiento no la comen, a fin de poder comunicarse mejor con los seres de la naturaleza.

### Situación nutricional

De manera general se puede afirmar que la alimentación tanto de los cazadores-recolectores como de los horticultores era más variada y más sana cuando aún mantenían su estilo de vida tradicional. Al respecto, los grupos de cazadores-recolectores desarrollaron históricamente un amplísimo conocimiento sobre el mundo animal y vegetal de su entorno, que entre otros les permitía mantener y acceder a un extenso rango de alimentos. En cambio, hoy en día se observa un progresivo proceso de pérdida de una dieta completa y equilibrada. En general, el acceso a alimentos variados está restringido por una combinación de factores, que incluyen la pérdida de sus extensos territorios, la disminución de la biodiversidad, la desaparición de conocimientos tradicionales, la vida sedentaria, entre otros. La expresión más evidente de estos problemas es la adquisición de hábitos alimentarios "modernos", que se concentran en productos que generan una dieta base con un bajo valor nutricional, como el arroz, el aceite, el azúcar, los fideos y el pan de harina de trigo.

#### Situación nutricional de los isoseños

"La alimentación tradicional comparada con la actual, sin duda alguna era más completa y equilibrada en el sentido de que se aprovechaban sabiamente todos aquellos alimentos que les podía ofrecer la naturaleza madre. [...Ahora a menudo] se sustituyen los alimentos tradicionalmente consumidos por otros generalmente más "apetecibles" o fáciles de preparar aunque no de similar aporte nutritivo. Razón por demás para la rápida difusión de alimentos, sobre todo, como el arroz, los fideos, el azúcar, la coca, la harina de trigo, las gaseosas, etc. y el decrecimiento de artículos lugareños como el maíz, el frejol, la yuca, el joco, etc."

(Guzmán 1992: 110-111).

Esta situación de una alimentación basada principalmente en uno o dos productos, poco equilibrada y diversificada, también se observa en las sociedades industriales, en las que los hábitos alimentarios han cambiado fuertemente. Hoy en día, la gran mayoría de la gente ya no vive en el campo y no tiene un acceso directo a los productos; por el contrario, su acceso a los alimentos está mediado por el mercado, en el que las empresas productoras de alimentos y las cadenas de comida rápida tienen una influencia cada vez mayor.

Tanto el prestigio asociado a determinados alimentos, como las modas que sugieren que tal o cual comida es "moderna", muestran que nuestras preferencias alimentarias tienen muy poco que ver con la salud y con un buen conocimiento de los productos animales y vegetales. Así, por ejemplo, preferimos comer hamburguesas, consideradas una comida moderna especialmente apreciada por los jóvenes, a los que se dirige la propaganda de las grandes cadenas de comida rápida, y no comemos insectos, muchos de los cuales sin embargo son mucho más nutritivos que la carne vacuna.

### Vivienda

La vivienda indígena no sólo ofrece protección de las inclemencias del clima y de los mosquitos, es también el lugar en que se guarda el ajuar doméstico y la mayor parte de los objetos, pero es sobre todo el espacio donde se desarrollan importantes relaciones sociales entre los indígenas, para quienes la familia y el grupo en general son centrales.

Tradicionalmente existían diferentes tipos de vivienda entre los pueblos indígenas, estrechamente asociados a la organización social y que podían variar según las épocas del año y las actividades del calendario anual.

Si bien los materiales empleados, los tamaños y formas de las casas variaban de un pueblo a otro, a todas les era común que en ellas vivían una o varias familias extensas. Así, entre algunos pueblos existían inmensas casas en las que convivía un gran número de familias emparentadas, en algunos casos compuestas de varias centenas de personas (por ejemplo, entre los chiriguano estas casas albergaban hasta 300 personas); a su vez, un asentamiento podía estar compuesto por varias casas grandes o también por una sola. Este último fue el caso de los sirionós, entre los cuales en la época de lluvias todo el grupo local vivía en una misma casa. Otros grupos construían viviendas más pequeñas, compartidas por dos o tres familias nucleares emparentadas. En las casas multifamiliares había una repartición bien definida de los espacios para cada familia y de las diferentes funciones de estos espacios (cocinar, dormir, almacenar, etc.).



*Viivienda de los Chacobos*

Por otra parte, en los campamentos levantados durante las caminatas en la época seca, los indígenas prescindían casi siempre de una vivienda propiamente dicha; construían abrigaderos sencillos o tan sólo montaban su fogón y dormían en hamacas o esteras al aire libre, protegiéndose del frío y de los mosquitos por medio de fogatas.

Algunos pueblos, como los chacobos, contaban con una casa grande especial, la "casa de los hombres", en la que los varones pasaban el día charlando, festejando, confeccionando sus artefactos y en las que también dormían. El ingreso a las casas de los hombres les era prohibido a las mujeres. Entre los ayoréode existía la casa de los varones solteros, que se encontraba en el centro del asentamiento, y donde los visitaban las muchachas en búsqueda de un compañero para una noche o de un futuro marido.

En los pueblos que fueron integrados en las misiones jesuíticas o franciscanas, las viviendas y la composición de sus habitantes cambiaron ya a partir del siglo XVIII, debido a la imposición de la familia nuclear como unidad social por los religiosos. Las grandes casas multifamiliares desaparecieron, como también las viviendas para la familia extensa más pequeña; éstas fueron reemplazadas por casas de menor tamaño, que albergaban sólo a la familia nuclear. En el transcurso del tiempo y con el creciente contacto con la sociedad criolla, este tipo de vivienda y de convivencia se ha impuesto entre casi todos los pueblos indígenas (aunque, como hemos visto en el capítulo *Ciclo de Vida: Edad adulta*, las parejas jóvenes suelen compartir por un tiempo la vivienda de los padres de uno de los cónyuges).

Sea cual sea el tipo de casa, hoy como antes las construcciones suelen ser sencillas y funcionales, careciendo tanto de elementos ornamentales como de mobiliario más allá de lo estrictamente necesario. Los objetos de uso diario se cuelgan en las vigas y postes, se fijan en el techo y se guardan en el suelo. Antes se dormía en hamacas o sobre esteras, que también servían de asiento; hoy muchos indígenas siguen usando la hamaca, aunque desde la época de las misiones está muy difundido el catre con colchón, pese a que en un ambiente tropical éste tiene claras desventajas frente a la hamaca, que es más fresca y más higiénica que el colchón. Actualmente se encuentran además mesas y sillas, a veces un estante, pero la vivienda indígena sigue siendo bastante sencilla, pues sólo se permanece en ella de noche para dormir, ya que la mayoría de las actividades cotidianas se realizan al aire libre en las cercanías de las viviendas.

### **Vestimenta y adornos**

En este tema se habla del aspecto de las personas, es decir, de la vestimenta, de los peinados, de los adornos y las pinturas corporales, escarificaciones y tatuajes. En las vestimentas y adornos se combina el gusto estético con los significados sociales y rituales.

### **Vestimenta**

Uno de los criterios de los europeos que llegaron a Sudamérica en la época de la conquista para calificar a los indígenas de "bárbaros", era el hecho de que muchos de ellos andaban desnudos o llevaban poca ropa, lo que fue considerado inmediatamente como falta de pudor. Esto, sin embargo, significaba aplicar un criterio eurocentrista, pues por lo general los indígenas no conocían el pudor en relación a la desnudez. Por lo visto, muchos indígenas consideraban la ropa como algo no muy funcional, por ejemplo cuando caminaban por el monte, o se sentían claramente más cómodos sin ella, como lo muestran los numerosos relatos de la época colonial que hablan de la resistencia de los indígenas a vestirse, práctica que en la mayoría de los casos finalmente fue impuesta por los misioneros. Para los indígenas la vestimenta tenía sobre todo la función de protegerse contra el frío y contra insectos u otros animales. La mayoría de las sociedades indígenas americanas, mucho más igualitarias, contrastaban con la sociedad española de conquistadores del siglo XVI, en la que el vestido era muy importante para marcar los diferentes estados y estatus sociales (hombre-mujer; militar-clérigo-campesino, la edad, etc.).

Entre los diferentes grupos indígenas existía una gran variedad de hábitos con relación a la vestimenta, que podemos dividir a grandes rasgos en tres categorías:

Ya hemos mencionado la desnudez completa, como por ejemplo entre pueblos como los sirionós, yuquis y los hombres ayoreos. Otros pueblos se tapaban ciertas partes del cuerpo, sobre todo los genitales. Finalmente, muchos pueblos confeccionaban ropa propiamente dicha, en la mayoría de los casos en forma de camisas largas, o túnicas. Éstas estaban hechas de fibra de la corteza de algún árbol o de algodón silvestre o cultivado. Los tipos de vestimenta que elige cada sociedad es también una construcción cultural pero también es una adaptación al medio en el que cada una de ellas se desarrolla. Sería simplemente imposible que una sociedad que se adaptó a vivir en un clima tan frío como el polar, viva en completa desnudez.

## Adornos

Entre los pueblos indígenas existía una gran variedad de adornos hechos de recursos de la naturaleza, sean éstos de origen animal -como plumas, huesos, colmillos, conchas, pelos, etc.- o de origen vegetal- frutos, hojas, fibra de corteza, entre otros-. Otro tipo de adornos consistía en pinturas corporales o tatuajes, para lo cual se extraían tintes de diferentes plantas, sobre todo del bi y del urucú; una modificación de la piel sin color eran las escarificaciones hechas mediante pequeños cortes o quemaduras, que dejaban cicatrices decorativas.



*Adorno de plumas de los jefes ayoreos en las marchas hacia grandes combates.*

A menudo los adornos tenían una función ritual, señalaban el estatus social de la persona o eran lo que se llama una marca de tribu, que indicaba la pertenencia a un determinado grupo, además de tener una función decorativa. También había adornos que se colocaban sólo en determinadas ocasiones, como las fiestas o las guerras.

Uno de muchos ejemplos de un adorno como señal de estatus social es la tembeta de los guaraníes: "[...el] acceso a la edad [de] adulto y al estado de varón se marcaba con la colocación de la tembeta. La tembeta es un tarugo labial, que podía ser hecho de piedra o de madera, y que se colocaba en el labio inferior del hombre. Señal de virilidad, la tembeta era también señal de valentía, pues se podía colocar tarugos más grandes o más preciosos según, por ejemplo, las hazañas de un guerrero" (Combès 2004: 5-6). La misma autora señala que en el caso de los guaraníes, como en otras sociedades indígenas, las tradicionales señales de estatus de la persona han desaparecido por el contacto con la sociedad criolla y fueron reemplazadas por otras: "El servicio militar es lo que les consagra como adultos y llega a reemplazar a los antiguos ritos. El obligatorio tatuaje de los conscriptos cumple exactamente la misma función que la vieja tembeta: señala que estos jóvenes son hombres. De la misma manera, es en general saliendo del cuartel que un joven se casa y funda una familia" (p. 6).

### Adornos y estatus social entre los ayoréode

Se puede considerar al potadaté, adorno de plumas que cubre todo el cuerpo, como una de las más grandiosas creaciones en trabajos de pluma. [ ] Este gigantesco adorno de plumas es usado por los jefes en las marchas hacia grandes combates, y cuando se ha tenido un combate exitoso, se distribuye las diferentes partes entre los guerreros participantes.

Los ayoréode consideran como algo de especial belleza la corona de plumas amarillas y rojas llamada tioti, adorno exclusivo de los chamanes, que llevan puesta como un ala de sombrero.

Las plumas de aves conocidas como grandes homicidas en la mitología ayorea sólo pueden ser llevadas por hombres que ya han cometido algún homicidio; a las mujeres les está prohibido el sólo contacto con las plumas.

(Fischermann 2005: 71)

### Adornos y estatus social en la sociedad occidental

También en nuestra sociedad existen muchos tipos de "adornos" para señalar el estatus de la persona en la sociedad: el anillo que indica que la persona está casada y las condecoraciones por demostraciones de valentía en la guerra, por logros extraordinarios en el deporte o por méritos en la política en forma de medallas son sólo algunos ejemplos.

La colocación de la tembeta era un rito de paso del joven a la edad adulta, rito al que se sometían todos los varones. En cambio, otras marcas de estatus estaban reservadas a ciertas personas, como por ejemplo a los jefes o a los chamanes (véase recuadro *Adornos y estatus social entre los ayoréode*).

Las pinturas faciales o corporales podían tener un significado meramente estético, una función ritual o de protección contra enfermedades y otras desgracias. Así, entre los mbia-sirionós la pintura corporal podía tener múltiples sentidos. Se pintaban con urucú para protegerse contra los malos espíritus y las picaduras de insectos. En ciertas ocasiones también se pintaban con el jugo morado del bi o con carbón para hacerse irreconocibles cuando habían matado un jaguar y temían la venganza de otros jaguares. A las niñas que vivían su rito de paso hacia la edad adulta se les untaba todo el cuerpo con el jugo morado de bi, de manera que quedaban "invisibles": esta muerte simbólica era necesaria para que luego renacieran y empezaran una nueva etapa en su vida.

Otra modalidad de adornarse eran las marcas aplicadas mediante escarificaciones que, al igual que los tatuajes y las pinturas corporales, tenían una función decorativa además de otra función específica. Los ayoréode se aplicaban cicatrices en casos de duelo o de enfermedad grave de una persona cercana: "El corte o la quemadura son muy dolorosos y al hacerlos se quiere mostrar que el dolor de un amigo o un familiar no sólo se puede expresar mediante el duelo, sino que uno mismo puede padecer activamente 'el mismo' dolor. Pero en la misma medida se desea expresar la firmeza y valentía propias. Estas heridas están sobre todo motivadas por estados de rabia contra enemigos o peligros" (Fischermann 2005: 71-72). Por su parte, los yuracarés punzaban los brazos de los varones adolescentes para que fueran buenos arqueros.

No solamente la concepción de lo que es bello (o feo) es definida culturalmente, también la idea de quién es el "bello sexo", es decir, si es más reconocida la belleza de los hombres o la de las mujeres (o de ambos) varía entre las diferentes sociedades.

Mientras que en nuestra sociedad se atribuye una mayor importancia a la belleza de la mujer, que se manifiesta en una enorme industria de ropa, accesorios, maquillaje y cremas orientadas al público femenino, en algunas culturas indígenas sólo los hombres llevaban ropa y se ataviaban de una gran cantidad de adornos. Un ejemplo son los chacobos, entre los que los hombres llevaban un camisón hecho de fibra de corteza y contaban con los adornos más diversos, mientras que la vestimenta de las mujeres estaba prácticamente ausente y sus aderezos eran mucho más modestos que los de los hombres.

### **Vestimenta y adornos: hombres chacobos**

"[...] los chácobo brillan con magníficas plumas rojas, azules y amarillo fuego de las parabas y de los tucanes. [...] Los hombres chácobos llevan el pelo largo. En la frente se cortan el cabello con la mandíbula de una piraña en forma de un gran flequillo, en las orejas lo dejan largo. Se anudan el pelo en la nuca, largo y bien peinado, con una cinta de algodón en una especie de trenza. [...]

Se pintan la cara con color rojo y los brazos de color violeta azul. [...]

A todos los muchachos les perforan el tabique nasal entre los diez y los doce años. Hasta que la herida sana, llevan una pequeña varilla de madera, más tarde se ponen un pequeño y coqueto adorno de plumas rojas de tucán. [...] Entre los dieciséis y diecinueve años, cuando el muchacho se ha vuelto un hombre, le perforan los lóbulos de las orejas. También lleva al principio pequeños pedazos de madera mientras sanan los agujeros; más tarde le insertan colmillos de capiguara. [...].

Los hombres llevan en la cabeza una cinta hecha de delgadas tiras de madera o de algodón y de fibras negras trenzadas, normalmente decorada con pequeñas borlas de plumas que tienen que ser negras, rojas y amarillas.

"[...] llevan en el cuello enormes collares hechos de duras semillas negras. Es una de sus pertenencias más valoradas [...].

Se envuelven los brazos, las piernas y los muslos con cintas delgadas hechas de madera. Añadiendo a todo esto la camisa de fibra vegetal, terminamos con la descripción de la sencilla vestimenta festiva de los chácobo. En los días de diario y durante el trabajo se quitan la mayor parte de los adornos y a menudo la camisa que resulta larga e incómoda. En las ocasiones festivas [...] se ponen en la nuca plumas de papagayo y en el cuello y en el pecho un impresionante trofeo elaborado con los dientes delanteros de una especie de mono y decorado con plumas rojas de tucán. [...] Los hombres chácobos llevan en el antebrazo cintas adornadas con plumas de papagayo y boas de plumón. Como perfume usan la vainilla, abundante en sus bosques" (

Nordenskiöld 2003: 97-101).

Uno de los efectos del contacto con la sociedad criolla y de la relación desigual en la que se ha producido este contacto es que hoy en día, en su gran mayoría los indígenas de tierras bajas han asimilado prácticas de vestimenta del resto de la población y ha desaparecido la gran riqueza en adornos que existía antes. Esto no significa que los pueblos indígenas se hayan olvidado de estos atuendos y adornos: muchos se ponen sus vestimentas y adornos tradicionales en determinadas fiestas, pero ya no suelen tener el peso, ni los significados que antes tenía.

## IV

# El abordaje didáctico

### 4.1. De dónde partimos: motivación de una enseñanza intercultural y el deber legal de la misma

Este apartado tiene la intención de presentar algunas ideas que puedan, ya en la práctica, acompañar al docente en su trabajo de difusión de contenidos identitarios y culturales de los pueblos indígenas (o también llamados etno-contenidos) entre sus estudiantes y la comunidad a la que ambos pertenecen.

Pero antes de empezar con las cuestiones didácticas, no viene mal hacer una revisión detallada de algunos elementos normativos que respaldan el trabajo en aula de estos contenidos. Empezaremos desde lo más grande hasta lo más cercano al aula, empezaremos pues por la Constitución Política del Estado.

*Artículo 3. La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.*

Como vemos aquí, la noción de bolivianidad ya no está sujeta a una homogeneidad ni a la idea nación-estado clásica, sino más bien a la premisa y posibilidad de construir un Estado en base a la diversidad de las identidades que lo componen. Este es un importante punto de partida para el docente de Unidades Educativas o de Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, quienes verán en sus aulas ya no solamente un grupo de "bolivianos" sino que, al interior de esta identidad general, podrá encontrarse con bolivianos "sirionó", bolivianos "Weenhayek" o bolivianos "aymaras". El tener sensibilidad activa<sup>23</sup> a este complejo identitario será la puerta de ingreso al trabajo con contenidos "etno-educativos".

Sigamos, para aclarar más el concepto de "indígena", recurramos al artículo 30, numeral I, que sostiene: *"es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española"*. Quizá nos preguntemos aquí ¿por qué se cita también muy seguido en estos ámbitos a las comunidades o pueblo

<sup>23</sup> Con "sensibilidad activa" nos referimos a acciones concretas y planificadas mediante las cuales el reconocimiento de lo diverso sea no solamente una actitud de parte del docente sino una decisión oficial y estructurada. Para abrir la visión e ir un poquito fuera de nuestras fronteras, sugerimos ver la siguiente noticia (ver vínculo al final) en la que se reporta que una escuela de Argentina, al tener un 25% de estudiantes bolivianos o descendientes de bolivianos, incorporó en sus actos oficiales (horas cívicas) la bandera y el himno bolivianos. Esta acción, como vemos denota sensibilidad, responsabilidad y un compromiso activo con la interculturalidad. <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2013/0821/noticias.php?id=103703>

afrodescendientes? Pues bien, el pueblo Afro-boliviano no es, en estricto sentido, una población indígena porque como sabemos, no existía en esta parte del continente antes de la llegada de los Españoles y la colonia, sin embargo, es claro que es una minoría vulnerable que históricamente ha sido víctima de tratos crueles, racismo y discriminación, lo cual no ha cambiado totalmente en nuestros días. Por este motivo, el artículo 32 del mismo documento cita *"El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos"*.

Bien, con la idea que nos propone la Constitución Política del Estado sobre lo que consideraremos *indígena originario campesino* continuaremos.

Detengámonos en el CAPÍTULO SEXTO que ya intrínsecamente nos dice algo: ha sido denominado EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS CULTURALES. ¿Será esto una casualidad? justo la educación ha sido agrupada con la interculturalidad y los derechos culturales; seguramente esto nos va diciendo que no se puede entender ni disociar estos elementos por el alto grado de interdependencia que hay entre sí. Revisemos los artículos más destacados:

*Artículo 78.*

*I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.*

*II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.*

*Artículo 79.*

*La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.*

*Artículo 80.*

*II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.*

Como vemos, los artículos son varios pero la premisa, el mensaje, el llamado cada docente es claro: la educación es un medio más para reconocer a las identidades tradicionalmente invisibilizadas, para construir nuevas relaciones entre lo indígena y lo no-indígena a través del diálogo intercultural y para deconstruir el machismo y el patriarcado promoviendo la equidad de género. Será importante procurar de manera permanente, que este articulado se incluya muy espontánea y naturalmente en cada una de nuestras planificaciones de aula, en cada una de nuestras actividades con la comunidad educativa, en cada una de nuestras acciones personales.

## Ley 070

Por su parte, la Ley 070 nos entrega un llamado ya más específico a través de su articulado, el cual, en completa compatibilidad y concordancia con la CPE nos indica a través de sus bases, fines y objetivos, el Norte a seguir en el trabajo de aula y con nuestras comunidades educativas.

Entre sus bases cita que la educación es (y debe ser tratándose de una ley)

- descolonizadora
- liberadora,
- revolucionaria,
- anti-imperialista,
- despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales;
- orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. (Ley de la educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. No. 070 de 2010. Capítulo II. Art. 3. Parágrafo 1)

También que es **intracultural, intercultural y plurilingüe** en todo el sistema educativo. Desde el *potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.* (Op. Cit. Capítulo II. Art. 3. Parágrafo 8. El resaltado es del autor)

Entre sus fines destaca uno, que es *el de fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien (...)* (Op. Cit. Capítulo II. Art. 4. Parágrafo 4. El resaltado es del autor)

Y entre sus objetivos realiza el de *contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.* (Op. Cit. Capítulo II. Art. 5. Parágrafo 3. El resaltado es del autor)

Como vemos, repasando solo algunos artículos de esta Ley, tenemos los "motivos" y las "obligaciones" suficientes como para echar a andar nuestro trabajo en aula sobre contenidos identitarios y culturales. La Ley 070 más que un marco, se presenta como un trampolín para lanzarnos hacia un paradigma totalmente diferente del proceso de "aprendizaje-enseñanza"<sup>24</sup>,

<sup>24</sup> Dice Walter Gutiérrez, Jefe de la Unidad de Intra, Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación de Bolivia, que no debemos consolidar el concepto de "enseñanza-aprendizaje" sino más bien el de "aprendizaje-enseñanza". Esto que parecería ser un simple juego de palabras no lo es, sostiene, se trata de entender que si se da el proceso es para que exista aprendizaje, es eso lo que le da sentido al mismo y por lo tanto al concepto.

la Ley es una invitación, una invitación a la ruptura de esquemas a través de la reflexión-acción constante, una invitación hacia la revalorización de lo antes escondido y menospreciado para convertirlo en visible, útil y vigente, una invitación a llevar el aula a la comunidad y a traer la comunidad al aula. Sea usted un profesor de religión, de matemáticas o de ciencias sociales encontrará en esta ley los elementos necesarios para encaminar su clase con y desde ese sentido de "lo Plurinacional", con el rumbo puesto tanto hacia las competencias u objetivos holísticos más pequeños o técnicos, como hacia propósitos más amplios y ulteriores como lo son la paz y el vivir bien. No por nada la Ley 070 lleva el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez quienes, en la misma sintonía de Raúl Pérez y los hermanos Norberto y Gabriel Pari, consolidaron los proyectos educativos revolucionarios de Caiza "D" y Warisata, que en su esencia supusieron una educación "desde adentro", una educación abierta, dinámica, productiva, reafirmante de las identidades y, sobre todo, totalmente integrada a la comunidad<sup>25</sup>.

Como lo expresa la Ley 070, la interculturalidad es uno de los temas más importantes en nuestro país, dado que -por la heterogeneidad en la composición poblacional- el aprender a ser ciudadanos en un sistema democrático a partir de visiones diferentes, reconociendo y aceptando los derechos individuales y colectivos, es un desafío que se debe asumir desde todos los sectores posibles, siendo el educativo uno de los fundamentales.

Cuando se dice -y en el caso de nuestro país se reglamenta- que la educación debe ser una educación intercultural, de lo que se trata es que los niños y jóvenes puedan alcanzar hábitos básicos de apertura (intelectual, social, volitiva) que les permitan adquirir de forma crítica valores antirracistas y solidarios, sobre la base de una realidad como la nuestra, que es multicultural y plurilingüe. No se trata sólo de relacionarnos con culturas abstractas y del pasado, sino de colectivos con historias profundas, con formas de organización y de vida actualmente vigentes. Trabajar en favor de la educación, en favor de una educación intercultural supondrá no solamente incorporar nuevos contenidos, sino ser flexibles y creativos en las propuestas metodológicas en el aula y fuera de ella, es decir, en los espacios institucionales informales (recreo, patio, etc.) y, sobre todo, ser críticos hacia la práctica educativa, que requiere la revisión de la propia posición con respecto a la propia cultura, y a partir de allí la mirada sobre los otros.

### 4.2. El docente y los alumnos: algunas recomendaciones

Como punto de partida concebimos la enseñanza como el proceso que ayuda a generar situaciones problemáticas por medio de las cuales se cuestionan las ideas y conocimientos previos de los alumnos en el marco de un espacio donde la cooperación entre pares juega un rol fundamental. Consecuentemente, se sustenta una concepción de aprendizaje que postula que se aprende desde una construcción individual y colectiva del conocimiento, en vista de que este último es una construcción social generada por medio de la permanente interacción entre las personas.

<sup>25</sup> Obras como Warisata Mia de Carlos Salazar o Surgimiento de las Normales Indígenales de Ana Pérez, son textos valiosos para comprender la esencia y espíritu de las obras de Caiza "D" y "Warisata".

Estos procesos se dan en un ámbito que es el institucional, en este caso el escolar. Este ámbito está constituido por saberes y por prácticas que forman parte de la cultura escolar que, dependiendo de las características de cada escuela, puede adscribirse a un modelo tradicional de educación, a uno innovador o, como sucede en la mayoría de las instituciones, a modelos mixtos que combinan ambos.

Por lo tanto, habrá docentes anclados en prácticas educativas cuyo eje central será el de transmitir contenidos a los alumnos, y otros que enseñan a comprenderlos, a procesarlos y darles sentido.

Es un hecho que, antes, el sistema escolar era la única fuente de aprendizaje reconocida. Hoy, los alumnos tienen muchas otras formas y espacios de acceder a la información y al conocimiento, mediados por las tecnologías, como la radio, la televisión y el internet. Por lo tanto, es necesario comprender que la función de la escuela no es solamente la de proporcionar conocimientos académicos, sino ayudar a comprender y enfrentar el mundo como sujetos históricos, pertenecientes a una cultura que convive con muchas otras culturas. Como señala Jerome Bruner:

[...] la cultura da forma a la mente y nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino también nuestras concepciones sobre nosotros mismos (Bruner, Jerome 1997: 12).

Entonces la cultura está en el centro mismo del quehacer docente, puesto que cada uno, en el lugar donde esté, forma parte de una cultura que lo configura y le otorga una particular forma de actuar, pensar, sentir en el ámbito pedagógico, donde alumnos y docentes tienen una determinada pertenencia cultural y nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo son los otros, que muchas veces se traduce en estereotipos que se oponen y dificultan un verdadero diálogo intercultural. El verdadero diálogo intercultural nace del conocimiento y la comprensión del otro.

Los CDs etno-educativos buscan justamente eso: ayudar al conocimiento y la comprensión de la diversidad de nuestro país desde el acercamiento a las culturas que lo componen, desde una propuesta pedagógica que sea un desafío para docentes y alumnos, en la cual se reconozca el protagonismo y la importancia de ambos en la construcción de este conocimiento.

Consideramos que hay tres aspectos a tener en cuenta en el abordaje de los materiales y en el trabajo sobre interculturalidad: a) La disposición del docente, b) Los conocimientos de los alumnos y c) Las estrategias en el aula.

#### **a) La disposición del docente**

Para que el aprendizaje realmente sea significativo, es fundamental el rol que juega el docente, más aún si de lo que se trata es de incorporar elementos nuevos en el aula, a saber:

- Un contenido: la historia y cultura de los pueblos indígenas.
- Una herramienta: la computadora, y
- Un soporte específico: el CD multimedia.

Estos tres elementos suponen un gran desafío para la práctica del docente, y si se quiere llegar a buen puerto es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Ser flexible en cuanto a las apreciaciones sobre el contenido, pero sobre todo tener una actitud de respeto y apertura hacia culturas distintas a la propia. De hecho, si se quiere generar una actitud crítica y de reflexión por parte de los alumnos, es importante la actitud personal, la amplitud y la flexibilidad del docente.
- Disposición para trabajar en equipo con los pares y la comunidad educativa, dado que mientras más sean los puntos de vista sobre un tema, se podrá enriquecer más la propuesta sobre interculturalidad.
- Saber que mientras más se estimule el intercambio de ideas y la participación entre los alumnos, mayores serán las posibilidades de generar en ellos una actitud crítica y abierta sobre todos los aspectos de la vida, especialmente aquellos relacionados con la diversidad cultural.
- Comprender que la tarea de la práctica educativa es siempre un recomenzar, y tanto el aula como la escuela son ámbitos de experiencia y culturas de aprendizajes mutuos.
- Tener siempre presente los conocimientos previos de los alumnos y las condiciones en las que se abordará un tema, por lo que proponemos que antes de comenzar cada uno de los temas contenidos en los materiales multimedia, se tengan presentes las siguientes interrogantes:
  - ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos tengo sobre el tema a enseñar?
  - ¿Qué saben los alumnos de los temas que vamos a tratar?
  - ¿Qué recursos tiene la escuela?
  - ¿Con qué materiales cuenta?

#### **b) Los alumnos y el contexto**

Se habla de un estilo didáctico de la diferencia y a favor de la diferencia, que se corresponda con la condición de los hombres como seres históricos (Cesca 2009: 48).

Los alumnos como seres históricos y su contexto, de manera explícita o implícita, constituyen uno de los pilares de las instituciones educativas en el trabajo cotidiano en las aulas. Tomar en cuenta la cultura del joven y la de los adultos a veces no resulta una tarea fácil. Desde concepciones modernas de aprendizaje se señala la importancia del aprendizaje significativo sobre la base de las ideas previas en el abordaje de un nuevo conocimiento. Ahora bien, estas ideas previas tienen una base que es la propia experiencia de vida de los alumnos (escolar o extraescolar), por lo que inmediatamente nos remite a su propio contexto, que debe ser comprendido y respetado por el docente.

La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. Aprender significa comprender, y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar, es decir, establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos.

Partir de las ideas previas supone: seleccionar y organizar los contenidos de tal manera que el alumno pueda establecer relaciones entre los conocimientos nuevos y los preexistentes.

Las formas de indagar sobre los conocimientos que los alumnos poseen sobre determinado contenido, en este caso sobre los pueblos indígenas, se pueden desarrollar mediante diferentes técnicas, como por ejemplo:

- Lluvia de ideas con o sin tarjetas
- Dibujos
- Cuestionarios
- Relatos, etc.

Todas estas técnicas sirven para favorecer el intercambio de ideas mediante discusión y confrontación de opiniones entre los alumnos.

### **c) Estrategias en el aula**

Es necesario conocer la complejidad de relaciones que inciden en la dinámica interna de la escuela para poder elaborar estrategias pedagógicas realistas. El aprendizaje escolar constituye un tipo particular de aprendizaje, que se produce en el interior de la escuela con una clara función social. Podría considerarse como un prolongado proceso de asimilación y reconstrucción por parte del alumno de la cultura y el conocimiento de la comunidad social. Pero también estamos frente a una socialización de los niños y jóvenes en la que la imagen juega un rol tan importante como la palabra.

En este sentido, los modos de percepción se ven compelidos por los avances de la tecnología. Entornos virtuales, juegos de red, "segundas vidas" y un elevado grado de interacción con las nuevas tecnologías forman parte del nuevo escenario por donde navegan los adolescentes (Pino, 2009). De hecho, la información ha salido de los espacios tradicionales, y ahora se hace imperativo indagar en esos otros espacios que conviven día a día con los alumnos. Los espacios virtuales son hoy en día una realidad más. Los CDs etno-educativos brindan varias posibilidades respecto a las estrategias para trabajar en el aula, apelando al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTICs). De acuerdo a la experiencia de APCOB, hay tres momentos clave para trabajar con los materiales etno-educativos: la planificación de actividades, frente a la computadora y el trabajo en clase.

#### **La planificación de las actividades**

Este momento es central si se busca abarcar los contenidos de la mejor manera posible. La

división del contenido de los materiales multimedia en cuatro capítulos y éstos a su vez en subcapítulos hace que sea necesario que el docente tenga un criterio de selección de los mismos en vista del objetivo que quiera alcanzar.

Es obvio que la selección tenga que estar en base a un conocimiento exhaustivo de cada uno de los materiales, que supone ingresar en los medios audiovisuales y en los textos escritos. Es un error pretender conocer el contenido solamente por leer el texto central y mirar los videos y las galerías de fotografías; es importante leer todos los textos, pues es la única manera para saber qué y cómo se va a orientar el aprendizaje de los alumnos.

En cada uno de los CDs se encuentra un texto base que contiene todos los textos; el mismo se puede imprimir para que el docente lo pueda ir leyendo sin la necesidad de estar frente a la pantalla. Sin embargo, tampoco se debe pensar que al leerlo ya se sabe de qué trata el CD; es importante ver todos los medios, pues los textos, las imágenes y el audio forman un todo.

Una vez conocido todo el contenido, el docente estará en posibilidad de hacer su planificación de acuerdo al POA tanto institucional como de cada área de conocimiento y en base a los criterios que cada unidad educativa acuerde. Es importante que cada planificación contenga los momentos frente a la computadora y las actividades que se vayan a realizar fuera de la sala de computación. Antes de dar a conocer a los alumnos el contenido, no hay que olvidarse de indagar acerca de los conocimientos que tienen acerca del pueblo específico que se vaya a tratar, sobre la base de las sugerencias hechas con anterioridad.

- Al momento de planificar la clase tenga en cuenta además lo siguiente:
- Usted es docente, maestra o maestro, LA CREATIVIDAD es su aliada, úsela y no se ponga límites antes de planificar.
- Los materiales de APCOB no son solamente VIDEOS y FOTOS para mostrar, sino una fuente muy variada y completa con diversos recursos para usar en cada planificación.
- No solamente tiene a mano CDs y DVDs de APCOB, seguramente tiene libros en casa o en alguna biblioteca cercana, tiene periódicos que compró el domingo pasado, tiene una revista que habla sobre temas culturales, identitarias, turísticos, culinarios, etc. Y sobre todo, tiene el conocimiento cotidiano de sus estudiantes, de los padres y abuelos de sus estudiantes, de la autoridad del barrio, el pueblo o la ciudad; ¡inclúyalos en su planificación!
- El espacio es suyo y de sus estudiantes PERO NO SOLAMENTE ES EL AULA O LA UNIDAD EDUCATIVA, lleve su planificación hasta donde pueda, salga a la calle, traiga la comunidad, amplíe su horizonte, suba a la montaña o vaya al cine pero no se encierre en cuatro paredes.
- El tiempo es un enemigo, pero la paciencia y la flexibilidad sus aliados; planifique sin imponerse tiempos ficticios; recuerde que estos contenidos buscan promover cambios en actitudes y comportamientos (lo que no se logra de la noche a la mañana) de los estudiantes. Muchas veces yendo lento llegará más cerca de las emociones y los cambios verdaderos a favor de la paz, el vivir bien y la no-discriminación.
- Combine sus actividades; su clase no tiene por qué ser la misma clase de siempre

en la que usted explica algo y sus estudiantes escuchan; recoja los saberes previos, confronte criterios, problematice y despierte pasiones, promueva el protagonismo de sus estudiantes, combine participaciones individuales con trabajos grupales, genere tareas para la clase pero pida otras que involucren a la casa y la familia ¡ENCIENDA LA LLAMA DE LA INTRA E INTERCULTURALIDAD Y MANTENGALA VIVA!

- La cultura y la identidad son temáticas sensibles; sea siempre dinámico, activo e innovador, pero al mismo tiempo prudente y cauto al referirse a su propia cultura y a la de los demás. Cuidado con los chistes, parecen inofensivos pero pueden lastimar.
- La tecnología mínima necesaria para usar un CD/DVD de APCOB es una computadora; si usted lo cree conveniente, puede usar un proyector multimedia para proyectar el mismo en clase. Si su Unidad Educativa cuenta con un telecentro, también piense en usarlo. Si sus estudiantes usan computadoras portátiles, puede formar grupos de trabajo entorno a estas; en fin, usted puede combinar todas estas formas para trabajar los contenidos de la manera más apropiada.

### Ejemplos de planificación

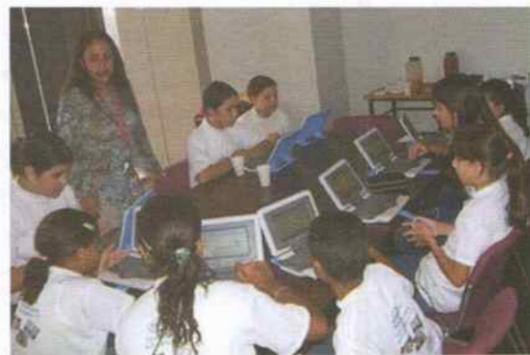
Presentaremos a continuación 2 planificaciones diferentes que tienen como objetivo inspirar al docente en el uso de los CDs/DVDs. Estas son propuestas por APCOB, pero teniendo en cuenta ideas de planificación que compartieron docentes que participaron con anterioridad en nuestros talleres; vale decir que las mismas vienen de contextos reales de la educación boliviana en Unidades Educativas y Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

### Frente a la computadora

Este momento es el que más atención llama a los alumnos, pues es cuando se ponen en contacto con el contenido del material. Por lo general, los alumnos comienzan abriendo los videos y luego el resto de los medios audiovisuales, para concluir leyendo los textos ampliatorios del contenido. Esto es algo que se ha repetido en absolutamente todas las experiencias, pues lo primero que atrae son las imágenes movidas.

Este hecho no es algo que tiene que preocupar a los docentes, ya que el material por su carácter interactivo puede comenzar y finalizar de acuerdo al itinerario de cada alumno.

Lo que sí hay que tener presente es que deben revisar todos los medios audiovisuales y textos y no anclarse sólo en algunos. Mucho dependerá del incentivo de los docentes y de la propuesta didáctica.



Alumnos trabajando con los materiales multimedia

En algunas unidades educativas hemos visto que la tendencia de los alumnos es copiar toda la información en su cuaderno. Creemos que esto no tiene mucho sentido, aunque sí es importante que vayan tomando nota de los aspectos y datos importantes según la propuesta didáctica (responder consignas en algunos CDs o realizar proyectos sobre la base de la

información). Por ello consideramos importante que el docente tenga en claro qué es lo que se va a hacer y el tiempo que ello va a demandar. A diferencia de textos impresos, los CDs requieren de un espacio y una tecnología especial. Sin embargo, si en base a la planificación se realiza una buena organización del tiempo y de los grupos, es probable que puedan recurrir a los materiales en más de una ocasión (de acuerdo a las posibilidades de cada telecentro y del número de alumnos por aula).

No hay que olvidar que trabajar con los materiales multimedia es una parte de la adquisición de conocimiento, no lo es todo, pues el tiempo que le dediquen al trabajo en clase también es importante.

### El trabajo en clase

La práctica educativa debe tender a fortalecer el trabajo grupal, el diálogo entre pares y la permanente reflexión. Por ello, a partir del abordaje del material interactivo, el cual, además de ser fuente de información y conocimiento, debe actuar como disparador, los alumnos deben reorganizar la información, hacer una selección de los aspectos más importantes según su punto de vista y elaborar argumentaciones en las que expongan y sostengan sus puntos de vista en base a debates, de tal forma que puedan establecer vínculos entre la realidad y el contenido estudiado y de esta forma puedan ir rediseñando y mejorando creativamente las propuestas.

Es posible que en algunas unidades educativas el trabajo de laboratorio y el de aula se den en un espacio y un tiempo simultáneo; eso dependerá básicamente de la cantidad de alumnos por máquina y del tiempo que dispongan para el uso de los laboratorios o telecentros. Lo más probable es que luego de haber trabajado en las computadoras deban volver al aula, por lo que se recomienda no dejar pasar mucho tiempo, de forma que los alumnos no olviden lo que vieron en los CDs.

Asimismo, hay que considerar otros tres aspectos importantes a tener en cuenta en el trabajo con los materiales, pues aluden a la organización de las actividades:



**El tiempo:** Es usual que el tiempo sea uno de los obstáculos cuando se trabaja con soportes como el de los CDs, ya que se debe administrar el ingreso a los telecentros o laboratorios de computación y el total de alumnos del aula.

El tiempo se debe administrar en función de:

- El espacio
- Las características del grupo de alumnos
- Los recursos humanos
- Las actividades a desarrollar

El manejo del tiempo debe ser flexible y creativo, adaptable a cada uno de los momentos de trabajo, para poder realizar tanto la revisión del material como los proyectos, las actividades en el aula y fuera de ella, los trabajos inter áreas, etc. Algunas unidades educativas que ya trabajaron con el material administraban el tiempo inmediatamente después de haber realizado la planificación a partir del consenso entre todos los docentes, en especial cuando tenían que organizar el ingreso al laboratorio de computación o telecentro.



**El espacio:** La manera de utilizar los espacios, la ubicación del equipamiento y el resto de los materiales debe responder a determinadas necesidades y/o la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo general, los telecentros o laboratorios de computación son espacios que sólo permiten el trabajo en las computadoras y están pensadas para una sola persona por máquina. Sin embargo, los grupos de alumnos muchas veces superan la capacidad de estos espacios, por lo que se tiene que pensar en la mejor manera de permitir que todos los alumnos accedan al material en los espacios y el tiempo disponible. Una de las soluciones dadas en algunas unidades educativas es que por cada computadora trabajen dos o tres alumnos, no más, de tal manera que no se genere un caos en el aula. Por eso se considera pertinente que el aula sea "flexible", acorde a las actividades a desarrollar.



**Los agrupamientos:** Este es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en base a los dos puntos anteriores. Tomando en cuenta las limitaciones que pueden existir en el espacio y el tiempo, es necesario agrupar a los alumnos de la mejor manera. Recomendamos separarlos en dos grupos. Uno frente a las computadoras y otro trabajando en grupos, sistematizando la información, intercambiando ideas o realizando actividades sugeridas por el CD.

Seguramente pensarán que se van a enfrentar a un caos, es probable que lo sea durante las primeras sesiones, pero es aquí donde los acuerdos pedagógicos tienen que ser claros entre el docente y los alumnos. También, de acuerdo a las características institucionales, es importante el apoyo que puedan brindar los encargados de los laboratorios o telecentros.

De vuelta en el aula, los agrupamientos serán más flexibles y obedecerán a estrategias para cada uno de los contenidos.



**Las estrategias:** En los materiales existen dos tipos de estrategias para abordar y complejizar los contenidos (véase icono Pedagógico: Actividades); los criterios con los que fueron elaboradas son los siguientes:

- Promover la interacción entre conocimientos previos y nuevos
- Atender la diversidad individual y cultural
- Promover la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianidad y al contexto en el que se inserta la institución

- Permitir las relaciones entre los distintos campos de conocimiento
- Abordar de modo integrado la enseñanza de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Posibilitar y estimular el trabajo grupal.

**Las consignas por tema** (presentes sólo en el *Mundo de los Ayoréode* y *El Mundo de los Chiquitanos*) Estas son opciones que brindamos a los docentes para que de forma exhaustiva puedan abarcar todo el contenido que se presenta en los CDs. Estas consignas corresponden con diferentes procedimientos:

- Observación: que permita mirar con atención, describir, obtener información.
- Comparación: estableciendo semejanzas y diferencias entre dos o más personas, objetos, hechos, etc.
- Investigación: formular preguntas e indagar las posibles respuestas sobre hechos históricos y actuales
- Interpretación: extraer el significado de determinadas experiencias
- Debate: enunciación de opiniones con respecto a una problemática.

En la mayoría de las consignas se busca que los alumnos puedan exponer sus ideas previas y/o nuevas en base a la construcción de un argumento. Las actividades propuestas son sólo sugerencias y los docentes deben elegir entre ellas cuáles son las más importantes. No es necesario que desarrollen todas y cada una de ellas, y obviamente el docente también tiene la opción de ignorarlas, pues sólo son sugerencias.

### Los proyectos

A diferencia de la estrategia anterior, que tiene una serie de actividades para cada uno de los subcapítulos, ésta es una propuesta más holística e integradora de todos los capítulos.

Se propone un proyecto por capítulo (*Historia, Ciclo de Vida, Ciclo del Año, Ciclo del Día*), cada uno de los cuales difiere de los otros, y en sí mismo cada proyecto atiende a los procedimientos enunciados en el punto anterior. Además, los proyectos tienen el objetivo de socializar los conocimientos adquiridos a la comunidad educativa.

Para la realización de los proyectos es importante que el docente conozca muy bien el material y las diferentes actividades que se van a realizar en cada uno de ellos. Todos los CDs contienen proyectos, por lo que es recomendable que para el desarrollo de los mismos se cuente con el apoyo de los colegas y de tal forma que los alumnos puedan enriquecer su aprendizaje con el aporte de varias áreas de conocimiento. Asimismo, cada proyecto puede ser objeto de trabajo por más de un docente de la unidad educativa.

Fruto del trabajo con los proyectos, se propone realizar la socialización de los aprendizajes al conjunto de la comunidad educativa. En las escuelas primarias o secundarias es común

realizar ferias en las que se muestra a los padres lo que han aprendido los alumnos. De la misma manera se propone socializar el conocimiento sobre los pueblos indígenas. En las unidades educativas que ya han trabajado con el material, estas Ferias Interculturales se han constituido en el espacio en el que los alumnos, padres y docentes se encuentran a partir del conocimiento de pueblos y culturas generalmente diferentes a la propia.

### 4.3. La evaluación

Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación es inherente al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela. Es decir que las concepciones y los modos de evaluar están siempre directamente relacionados con las concepciones que se sostienen acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

La evaluación está integrada al proceso de aprendizaje, y sus resultados inciden en la propuesta didáctica retroalimentándola. En consecuencia, se presenta como un proceso sistemático y continuo.

En este contexto, la evaluación constituye un proceso continuo y complejo de construcción y comunicación de juicios de valor acerca de las situaciones pedagógicas y de sus resultados. Su función es favorecer la comprensión de los procesos educativos para informar la toma de decisiones que orienten su mejoramiento.

En la práctica, la evaluación es un instrumento que le sirve al profesor para realizar ajustes a su propuesta de enseñanza. Lo orienta a partir de la reflexión a realizar las adaptaciones curriculares necesarias en vista a la mejora en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Proponemos que para evaluar el material se tengan en cuenta tres aspectos:

**LO CONCEPTUAL:** Que supondrá la evaluación de los contenidos conceptuales y la relación que entre ellos se establezca. Desde la perspectiva de los aprendizajes significativos, una de las estrategias más importantes para ello es el uso de los mapas conceptuales, que son representaciones esquemáticas de conceptos organizados jerárquicamente que establecen relaciones significativas entre ellos.

**LO PROCEDIMENTAL:** Que tiene que ver con evaluar los procedimientos o herramientas adquiridas en el proceso de aprendizaje por parte del alumno. Por ejemplo, se pueden evaluar:

- Los procedimientos para la búsqueda de información
- Los procedimientos para procesar la información obtenida
- Los procedimientos para la comunicación de información (elaboración de informes, exposiciones, puestas en común, etc.).

**LO ACTITUDINAL:** Relacionado con las actitudes que asumen los alumnos durante el proceso de aprendizaje, por ejemplo:

- Referidas a la persona misma: responsabilidad hacia el trabajo
- Referidas a las relaciones interpersonales: respeto hacia las ideas de los demás, respeto a las responsabilidades y roles asumidos en el grupo, etc.

Al momento de evaluar los proyectos, además deberá evaluarse:

- La propuesta prevista inicialmente
- Las correcciones introducidas sobre la planificación, los factores internos y externos que incidieron en ello
- Los resultados obtenidos (previstos y no previstos)
- Los principales aprendizajes fruto de la estrategia.

# Glosario

Este glosario no pretende ser exhaustivo. Sería imposible retomar en él todos los términos antropológicos y de otras áreas que tienen que ver con el conocimiento de las culturas indígenas y con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs). Sin embargo, en él retomamos algunos términos que aparecen en el texto y otros que están estrechamente relacionados. En caso de que el docente tenga dudas sobre alguna expresión o tema, recomendamos que recurra a enciclopedias impresas o a información disponible en Internet.

## ABORIGEN

Según el diccionario de la Real Academia Española: "1. adj. Originario del suelo en que vive. Tribu, animal, planta aborígen. 2. adj. Se dice del primitivo morador de un país, por contraposición a los establecidos posteriormente en él".

En Bolivia, este término fue usado sobre todo en el siglo XIX para denominar a los descendientes de pueblos originarios e indígenas que vivían en el actual territorio boliviano antes de la conquista. En este caso se empleaba aborígen con claras connotaciones racistas, connotaciones que aún están presentes en algunos usos que se hacen del término. En el caso de Bolivia es más común, y recomendable, emplear el término "originario".

## ACULTURACIÓN

"El intercambio de rasgos culturales resultante del contacto directo entre grupos; los patrones culturales de cualquiera o de ambos grupos pueden cambiar, pero los grupos se mantienen distintos" (Kottak 2002).

## ANTROPOLOGÍA

La antropología es el estudio del hombre en sus dimensiones biológicas y sociales. Se divide en diferentes ramas:

La antropología física trata de la evolución biológica y la adaptación fisiológica de los seres humanos.

La antropología cultural o social estudia las diferentes culturas del mundo actual.

La arqueología investiga las culturas pasadas, generalmente en base a restos materiales (monumentos, cerámicas, restos de comida, etc.).

Cuando en este manual hablamos de antropología, nos referimos a la antropología cultural.

## ANTROPOMORFO

Del griego *anthropos* = humano, y *morphē* = forma. De forma humana. Decimos que algo, un elemento de la naturaleza, un símbolo, etc., es antropomórfico cuando se piensa con características humanas. Ejemplos: Según la concepción indígena, los animales tienen cualidades parecidas al ser humano que se basan en el hecho de que en tiempos primordiales los animales eran humanos. En muchas culturas del mundo, las deidades son antropomorfas, pues tienen cualidades y actúan como los humanos.

## ASIMILACIÓN

Se habla de asimilación cuando un grupo étnico es absorbido de tal manera por otro grupo que sus rasgos culturales distintivos desaparecen, por lo menos según las apariencias. Es importante remarcar que los rasgos culturales pueden ser tanto directamente observables a simple vista como no serlo. Ejemplo de algún rasgo observable es la vestimenta, ejemplos de rasgos culturales no observables son las ideas religiosas, nociones de tiempo y espacio, valores, etc.

Ocurre muchas veces que en los procesos de asimilación algunos rasgos culturales desaparecen aparentemente. Decimos aparentemente pues si bien dejan de ser visibles, más que una desaparición lo que ocurre es una reexpresión a un nivel no observable. Es por ejemplo el caso de muchas creencias religiosas. Así, la dominación misional obligó a los indígenas a renunciar a muchos de sus rituales formales estrechamente asociados a esas creencias; sin embargo, la desaparición de esos rituales no significó la desaparición absoluta de las creencias y los comportamientos asociados. Es también, por ejemplo, el caso de las actividades de caza. En el pasado prehispánico, muchos grupos indígenas de tierras bajas antes de ir de caza realizaban una serie de rituales que desaparecieron en la misión. Sin embargo, esas creencias siguen presentes en el comportamiento, en este caso la mayoría de las veces de modo inconsciente, de las prácticas en la caza.

## CAMPESINO

Agricultor a pequeña escala que produce para su subsistencia y vende los excedentes en el mercado. En Bolivia, desde la Revolución de 1952 a menudo designa específicamente al campesino de origen quechua y aymara, de manera que prácticamente se ha convertido en un sinónimo de esta población.

## CAZADORES-RECOLECTORES

Pueblos que viven principalmente de la caza, pesca y recolección y se desplazan permanentemente en pequeños grupos en búsqueda de los recursos naturales en los que se basa su subsistencia.

## CICLO DE VIDA

Periodos por las que atraviesa la persona desde el nacimiento hasta la muerte; estas fases no son biológicas, sino definidas culturalmente.

## CHACO

Además de la región geográfica del sur del país (en este caso se escribe con mayúscula), chaco es el término para describir la parcela cultivada mediante el sistema de roza y quema, que después de algunos años se deja en descanso.

## CHAMÁN

Un especialista religioso generalmente a tiempo parcial que media entre el común de los mortales y los seres y fuerzas sobrenaturales (Kottak 2002: 396). El chamán puede curar a los enfermos, como también embrujar a la gente e influir en los fenómenos naturales.

## **CLAN**

Grupo de personas que descienden en línea directa de un antepasado común atribuido, ya sea por la línea del padre o por la línea de la madre.

## **COVADA**

Costumbre de imponer al padre durante el embarazo de la mujer y/o después del nacimiento del niño prohibiciones, sobre todo alimentarias, y restricciones de actividad. A menudo, en función de esta costumbre el padre guarda el puerperio en vez de la madre.

## **COSMOVISIÓN**

La cosmovisión es la visión que un pueblo tiene del mundo, del tiempo y del espacio; se refiere a todo el cosmos, incluyendo los cuerpos celestes, los fenómenos naturales, el mundo visible e invisible. A partir de la cosmovisión, una sociedad interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente en base a una coherencia propia. La cosmovisión se expresa en los mitos, ceremonias, comportamientos sociales y valores.

## **CRIOLO**

Etimológicamente, el término hace referencia a "criar", a algo que se cría en un lugar. Durante el periodo colonial se empleaba como categoría social que hacía referencia a los descendientes de padres europeos nacidos en América, y en general a cualquier descendiente de éstos.

Poco a poco, el término también se fue aplicando a otras dimensiones de la vida: se hablaba así, y se habla, de música o comida criolla, dando a entender con ello que es autóctona, propia de una región. Con el desarrollo de los procesos de independencia en América, impulsados justamente por los criollos, además del sentido de autóctono y propio de una región, empezó a usarse como sinónimo de "nacional", como un sinónimo de "peruano" o "boliviano". Es en este sentido que cuando en este manual hablamos de la sociedad o cultura criolla, nos estamos refiriendo al grupo social, más urbano que rural, con fuertes influencias europeas, culturalmente ligado a esa "cultura criolla", a esa "cultura nacional".

## **CRISTIANO, CRISTIANISMO**

Si bien en Bolivia existe la costumbre de denominar "cristianos" a los miembros de las diferentes Iglesias evangélicas, "cristianos" son todas las personas que creen en Jesucristo, ya sean evangélicos o católicos. En este manual, cuando hablamos de cristianos o del cristianismo, nos referimos por tanto al cristianismo como religión que engloba a ambas corrientes.

## **CULTURA OCCIDENTAL**

Bajo cultura occidental se entiende la cultura europea y norteamericana, que ha ejercido y ejerce influencias en el conjunto de la sociedad boliviana, especialmente en la sociedad urbana. En este manual, este término no se refiere a las culturas de las tierras altas bolivianas.

## **DESCENDENCIA MATRILINEAL/PATRILINEAL**

Matrilinealidad: La descendencia se define exclusivamente a través de las mujeres. Tanto las mujeres como los hombres de una familia se clasifican y ordenan por su relación con el grupo de mujeres.

Patrilinealidad: La descendencia se define exclusivamente a través de los hombres. Tanto las mujeres como los hombres de una familia se clasifican y ordenan en función del grupo de hombres.

## **ECONOMÍA**

"Una economía es un conjunto de actividades institucionalizadas que combinan recursos naturales, trabajo humano y tecnología para adquirir, producir y distribuir bienes materiales y servicios especializados de una manera estructurada y repetitiva". (George Dalton, citado en Harris 2006: 150)

## **ECOSISTEMA**

Comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores físicos de un mismo ambiente. (Diccionario de la Real Academia Española; www.rae.es)

## **ENDOGAMIA**

Norma de casarse entre personas del mismo grupo.

## **ETNIA, GRUPO ÉTNICO**

Del griego ethnos, "pueblo". Grupo que se distingue por sus similitudes culturales (compartidos entre sus miembros) y por sus diferencias (con respecto a otros grupos); los miembros del grupo étnico comparten creencias, valores, hábitos, costumbres, normas y una lengua, religión, historia, geografía y parentesco comunes. (Kottak 2002: 398)

## **ETNOCENTRISMO**

La tendencia a ver la propia cultura como superior y a juzgar el comportamiento y las creencias de personas de otras culturas de acuerdo a los patrones de la propia cultura. (Kottak 2002: 397)

## **ETNOCIDIO**

Destrucción sistemática de la cultura de un pueblo.

## **EXOGAMIA**

Norma de casarse con una persona que no pertenezca al mismo grupo.

## **FAMILIA EXTENSA O EXTENDIDA**

Grupo doméstico compuesto por varias familias nucleares (véase Familia nuclear) emparentadas.

## **FAMILIA LINGÜÍSTICA**

Grupo de lenguas que derivan de una misma lengua común. Para determinar si un idioma pertenece a una familia de lenguas, los lingüistas comparan algunos vocablos para constatar

si son parecidos, pero sobre todo la gramática, ya que ésta es un indicio más seguro del “parentesco” entre idiomas.

#### **FAMILIA NUCLEAR**

Familia compuesta por la pareja y sus hijos e hijas no casados que viven bajo el mismo techo.

#### **GÉNERO**

“Género se refiere a la construcción cultural de las diferencias sexuales. Varones y mujeres son sexos biológicos que difieren en sus cromosomas X e Y. La cultura toma esa diferencia y la asocia con diversas actividades, comportamientos e ideas”. (Kottak 2002: 120)

#### **GENOCIDIO**

Exterminación física de un pueblo.

#### **HIPERVÍNCULO**

Un hipervínculo (o “link”) es un enlace entre un documento electrónico y un texto, imagen, video, sonidos, etc., característica de muchas páginas web y de materiales multimedia.

#### **HORTICULTORES**

Pueblos sedentarios o seminómadas que viven principalmente de la agricultura de roza y quema, complementada por la caza, pesca y recolección.

#### **INDÍGENA**

Cuando en este manual hablamos de “indígenas”, siempre nos referimos a los pueblos indígenas de las tierras bajas (Amazonía, Oriente y Chaco).

#### **INDIO**

El término se suele usar para referirse a los pobladores originarios de América, llamados así desde la confusión de los primeros conquistadores europeos, quienes pensaban que llegaban a la India. Pero si bien este término se usa sin mayor problema por ejemplo para referirse a los pueblos originarios de Norteamérica, en el caso de Bolivia el término indio no se ha desprendido del etnocentrismo e incluso el racismo con que se empleaba en el siglo XVI. En este sentido, el término es peyorativo y de ninguna manera se debe emplear cuando se habla de los grupos de las tierras bajas; aquí el término correcto es “indígena”.

Sin embargo, hay que señalar que en algunas zonas del Altiplano el término ha sido aceptado por los aymaras, quienes vuelcan el racismo inherente a él desde un proceso de liberación: “indios nos dominaron, indios nos liberaremos” ( Fausto Reinaga, pensador indígena nacido en 1906).

#### **INTERACTIVIDAD**

Los especialistas en el tema no están totalmente de acuerdo sobre este concepto. En lo que la mayoría coincide es que hay que diferenciar entre interacción e interactividad, refiriéndose la primera a la interacción entre personas y la segunda a la relación o interacción de una persona

con la computadora. En los medios interactivos, debido a la no-linealidad de los mismos, el usuario puede elegir su propio itinerario de navegación.

#### **JEFE**

Líder local que tiene una autoridad limitada; dirige mediante el ejemplo y la persuasión, y tiene que ser generoso (Kottak 2002: 399).

#### **LINAJE**

Grupo de personas que descienden en línea directa de un antepasado común, ya sea por la línea del padre o por la línea de la madre.

#### **MESTIZO**

Originalmente la palabra hacía referencia a las plantas o animales que surgían al cruzarse dos razas. Los españoles en la edad moderna, desde esta base biológica, aplicaron el término a los descendientes de un español y una indígena, o viceversa. Es desde esta base “racial” que se construyó lo que en la sociedad colonial fue un grupo con un estatus determinado. Posteriormente, se convirtió en una categoría social relativa a “indígenas que renunciaban a su identidad originaria para acercarse más a la de los españoles o criollos” (Albó; Barrios 2007). Es decir, se aplicaba también a procesos culturales de aculturación y asimilación. En este manual, huyendo de la connotación biológica que todavía sigue teniendo el término, no hablamos de mestizos sino de criollos (o sociedad criolla; véase criollo).

#### **MITO**

Hoy en día, en el lenguaje cotidiano, cuando se dice “eso es un mito”, se está hablando de algo que no es cierto. Sin embargo, el significado original del término mito se refiere a los relatos más antiguos de un pueblo que narran eventos sucedidos en tiempos prehistóricos y cuyos protagonistas son seres divinos, sobrehumanos o los primeros hombres. Tanto el tiempo mítico como los eventos sobrepasan la experiencia ordinaria del hombre y por lo tanto trascienden la razón y observación humanas. Los mitos tienen su propia realidad en cuanto no son concebidos como relatos ficticios, sino como una realidad que se sitúa en el tiempo originario y que no deja de ser determinante para la cultura a la que pertenece el mito. Así, uno de los elementos importantes de la mitología, la explicación del origen de fenómenos naturales, sociales, culturales, etc., trasciende la mera explicación, teniendo un significado existencial para los hombres hasta en tiempos actuales. Como ejemplo se puede citar la concepción de muchos pueblos indígenas de que fue la transformación de seres humanos la que originó a los animales; esta percepción mantiene un significado en la relación hombre - animal en la vida actual de los indígenas. Otra función del mito puede ser la justificación de rituales, de posiciones privilegiadas de familias o clases sociales y de prácticas económicas y sociales.

Sin embargo, hay que tener en mente que la mitología –al igual que toda narrativa oral– no es estática sino sujeta a cambios. La constante recreación del mito se basa tanto en cambios de la cultura y de la autoimagen del pueblo respectivo, como, aunque en menor grado, de la persona del narrador respectivo.

## **MULTIMEDIA**

Tecnología que integra en el mismo soporte una variedad de recursos mediáticos, como texto, sonido, gráficos, imágenes y/o otros. La interacción es una condición de todos los tipos de multimedia. Si no fuera el caso, también películas subtituladas (que combinan imágenes movidas con texto) serían multimedia.

## **LINGÜÍSTICA, LINGÜISTA**

Disciplina cuyo objeto de estudio es el lenguaje humano.

## **ORGANIZACIÓN ECONÓMICA**

La organización de la economía tiene que ver con cómo se organiza una sociedad para producir/adquirir los bienes y distribuirlos, es decir que la organización de la economía es una cuestión de organización social.

## **ORIGINARIO**

Se refiere a todos los grupos indígenas, pues son originarios del país, en el que han vivido desde antes de la conquista española. Sin embargo, en Bolivia es un término más usado para designar a los indígenas de las tierras altas que para los de las tierras bajas.

## **PREJUICIO**

Minusvalorar a un grupo debido a su comportamiento, valores, capacidades o actitudes asumidos. (Kottak 2002: 400) primo cruzado/prima cruzada Hijos o hijas de hermanos del sexo opuesto. Una frecuente regla de matrimonio en las sociedades indígenas prescribe que un varón se case con una hija del tío materno o con una hija de la tía paterna (ambas son sus primas cruzadas); consecuentemente, desde el punto de vista de las mujeres, los primos cruzados son los hijos de la tía paterna y los hijos del tío materno.

## **PRIMO PARALELO/PRIMA PARALELA**

Hijos o hijas de hermanos del mismo sexo. En algunas sociedades indígenas existe la prohibición de casarse con el primo paralelo (hijo del tío paterno o hijo de la tía materna) o con la prima paralela (hija de la tía materna o del tío paterno), ya que esto es considerado un incesto.

## **PUEBLO INDÍGENA**

"Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales". (José Martínez Cobo/Naciones Unidas)

## **RAZA**

Término que proviene de la biología y que describe a los grupos en que se sub-dividen algunas especies biológicas a partir de una serie de características que se transmiten por herencia genética. Su uso en biología se generalizó desde el siglo XVI hasta el siglo XIX.

Es también en este periodo cuando se empieza a aplicar al ser humano, clasificando los grupos humanos en función de sus características biológicas externas, es decir, asociando estrechamente dimensiones psicológicas y culturales con características biológicas, especialmente el color de la piel. Es entonces sobre todo cuando se clasifican, en función de las teorías de la evolución, a las sociedades humanas en inferiores y superiores.

Si bien hoy en día, tanto la genética como la antropología han descartado por completo la relación que el racismo establece entre el aspecto de un ser humano y sus características psicológicas y culturales, el término raza sigue siendo una noción muy presente en el pensamiento común, y es habitual escuchar que alguien dice que "los negros son vagos y que sus hijos lo van a seguir siendo porque lo llevan en los genes".

Dado que la asociación entre rasgos biológicos y rasgos psicológicos y culturales carece de cualquier fundamento, es preferible evitar el uso del término raza.

## **RECIPROCIDAD GENERALIZADA**

Modo de intercambio, ya sea en forma de trabajo o de algún bien, sin que las personas que dan algo esperen ser retribuidas, al menos no a corto plazo y tampoco con algo que necesariamente tenga el mismo valor.

## **RECIPROCIDAD EQUILIBRADA**

Modo de intercambio en el cual se entrega el equivalente de lo que se recibe, y este equivalente se entrega en un corto plazo.

## **REDISTRIBUCIÓN**

Mecanismo mediante el cual personas con mayor riqueza la redistribuyen a las personas con menor riqueza; entre los aymaras por ejemplo a través del presterío; en las sociedades capitalistas occidentales el Estado imputa mayores impuestos a los ricos, los cuales reinvierte en infraestructura, servicios básicos, etc., a los que acceden todos.

## **RESIDENCIA MATRILocal/PATRILocal**

Matrilocalidad: La pareja vive temporal o permanentemente en la casa de los padres de la mujer; la matrilocalidad es la residencia tradicional entre la mayoría de los pueblos indígenas.

Patrilocalidad: La pareja vive temporal o permanentemente en la casa de los padres del hombre.

## **RITO DE INICIACIÓN**

Los ritos de iniciación marcan un cambio de estatus social. Entre los pueblos indígenas se realizan sobre todo dos ritos de iniciación: el realizado por el aprendiz para convertirse plenamente en chamán y los rituales que marcan el cambio de estatus de niño a adulto. Ambos ritos de iniciación incluyen a menudo pruebas de valentía, y los ritos de iniciación que

marcan la transición entre la infancia y la edad adulta incluyen instrucciones relacionadas con el comportamiento y las tareas de los adultos.

### **RITO DE PASO**

Los ritos de paso marcan transiciones de un espacio a otro (por ejemplo, de un espacio profano a un espacio sagrado), de un tiempo a otro (las estaciones) o de una etapa de la vida a otra, de un estatus social a otro. En la mayoría de las sociedades, el nacimiento, la pubertad social, el matrimonio y la muerte son acompañados por ritos de paso.

Los ritos de paso están divididos en tres etapas: en la primera, la persona o grupo es separado de su estado anterior (a veces esta separación es equiparada a una muerte); la segunda etapa es la transición, en la que ya no existe el estado anterior, pero tampoco se ha llegado a un estado nuevo; por ejemplo, ya no se es niño, pero todavía no se es adulto; la tercera etapa es la incorporación a la comunidad con un nuevo estatus.

A menudo esos rituales también están orientados a despachar el espíritu de un difunto a otro mundo, proteger al recién nacido, al nuevo adulto o a los recién casados de malos espíritus.

### **RITUAL**

Serie de acciones formales, estilizadas y repetitivas, a menudo de carácter solemne y/o festivo, que tienen un significado altamente simbólico.

### **ROZA Y QUEMA**

Práctica de preparar la tierra para ser cultivada, talando los árboles y quemando la vegetación. Por la baja fertilidad de los suelos tropicales, los chacos preparados de esta manera se abandonan después de algunos años.

### **SÍMBOLO**

El símbolo es "algo verbal o no-verbal, dentro de un particular lenguaje o cultura, que viene a representar otra cosa. No se da una conexión obvia, natural o necesaria entre el símbolo y lo que simboliza". Los símbolos suelen ser lingüísticos (secuencias de sonidos) y no verbales (objetos y sus características o atributos). La relación, la conexión, entre el símbolo y lo que simboliza es arbitraria y convencional.

Así, por ejemplo, una mascota que ladra no es más naturalmente un perro que un dog o un chien o un tamokox, por utilizar las palabras en inglés, francés y chiquitano que designan a este animal. No existe una conexión obvia o natural entre la balanza y la justicia, entre el rojo y el peligro o entre el rojo y el amor. Todas estas conexiones entre los símbolos y lo que simbolizan son producto de convenciones sociales, acuerdos entre los miembros de una sociedad y cultura, cristalizados durante su devenir histórico y transmitidos de generación en generación. (Kottak 2002: 48)

### **SINCRETISMO**

"Mezclas culturales, incluidas combinaciones religiosas, que surgen de la aculturación, el intercambio de rasgos culturales cuando las culturas entran en contacto directo continuado". (Kottak 2002)

### **SOCIEDAD INDUSTRIAL**

Sociedad cuya economía se basa en gran medida en la manufactura. Se caracteriza por la especialización, un alto grado de división del trabajo, la presencia de clases sociales y un Estado altamente burocrático.

### **SOCIEDAD OCCIDENTAL**

Véase Cultura occidental.

### **SUPERSTICIÓN**

Superstición es una palabra que proviene originalmente del contexto cultural de la religión católica y que en gran medida se ha incorporado al lenguaje cotidiano. Superstición se suele aplicar a cualquier creencia extraña a la fe religiosa católica, que además se da por hecho que es contraria a la razón humana. En el uso popular que se hace de esta palabra se sigue usando de modo despectivo y etnocéntrico para quitar valor y racionalidad a las creencias y prácticas de los pueblos indígenas. Desde este uso despectivo y etnocéntrico, es un término que no ayuda a entender las creencias de los pueblos indígenas y originarios.

### **TABÚ**

Prohibición inspirada por la religión de comer determinados alimentos, de manejar ciertos objetos, realizar determinadas actividades o pronunciar cierta(s) palabra(s). La infracción del tabú trae desgracias para el individuo o la comunidad. Muchos tabúes se limitan a determinados grupos de edad o se aplican sólo en ciertas épocas del año o durante determinados rituales.

### **TIERRA COMUNITARIA DE ORIGEN (TCO)**

"Las Tierras Comunitarias de Origen son los espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo. Son inalienables, indivisibles, irreversibles, colectivas, compuestas por comunidades o mancomunidades, inembargables e imprescriptibles". (Ley INRA, 1996)

### **TIERRAS ALTAS**

Región del Altiplano y los valles interandinos.

## Autores y fuentes de ilustraciones

Página

34 <[http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Pueblos\\_originarios\\_de\\_Bolivia.png](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Pueblos_originarios_de_Bolivia.png)>

37 Léry, Jean de, Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil, autrement dite Amerique, 1601.

47 Archivo APCOB.

48 Archivo APCOB.

49 Archivo APCOB.

50 Archivo APCOB.

50 <[https://www.google.com/search?q=asamblea\\_noticia24881-bolivia-asamblea-legislativa-plurinacional-delibera-por-primera-vez-en-sucre.html%3B350%3B263](https://www.google.com/search?q=asamblea_noticia24881-bolivia-asamblea-legislativa-plurinacional-delibera-por-primera-vez-en-sucre.html%3B350%3B263)>

52 <[https://www.google.com/searchcidob-reinicia-su-marcha-hacia-la-paz-ante\\_cidob\\_marcha\\_desatencion\\_79363\\_150086.html%3B588%3B373](https://www.google.com/searchcidob-reinicia-su-marcha-hacia-la-paz-ante_cidob_marcha_desatencion_79363_150086.html%3B588%3B373)>

57 Archivo APCOB.

59 Archivo APCOB.

61 Archivo APCOB.

62 Archivo APCOB..

68 Archivo APCOB.

69 Archivo APCOB.

74 Archivo APCOB.

75 Archivo APCOB.

75 Archivo APCOB.

78 <<https://www.google.com/search?Fen-la-region-existen-alrededor-de-600-personas-en-situacion-de-calle%252F%3B1384%3B1000>>

80 <<https://www.google.com/search?q=FPiccadilly-Circus-Publicit%2525C3%2525A9-Nuit.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fes.wikipedia.org%252Fwiki%252FPublicidad>>

81 Archivo APCOB.

83 <[https://www.google.com/search?q=grupo-de-personas-en-junta-trabajando-en-una-computadora-portatil\\_Fenterate-como-ser-feliz-en-la-oficina%252F%3B450%3B30078/1](https://www.google.com/search?q=grupo-de-personas-en-junta-trabajando-en-una-computadora-portatil_Fenterate-como-ser-feliz-en-la-oficina%252F%3B450%3B30078/1)>

86 Archivo APCOB.

88 Archivo APCOB.

89 Archivo APCOB.

93 Archivo APCOB.

95 Archivo APCOB.

## Bibliografía

Esta bibliografía está ordenada según los temas del manual. Adicionalmente, al final de la misma se encuentran algunos recursos útiles disponibles en Internet relacionados con la educación intercultural.

### EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Albó, Javier  
1999 Iguales aunque diferentes. CIPCA: La Paz

AVIZORA/ATAJO (sitio web)  
2009 ¿Qué es el Aprendizaje?  
<[http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/aprendizaje\\_0009.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/aprendizaje_0009.htm)> (consultado 10/04/2010)

Grupo Eleuterio Quintanilla  
2000 Educación intercultural: por la diversidad cultural y la igualdad social.  
<<http://www.equintanilla.com/Publicaciones/educacion%20intercultural.doc>> (consultado 10/04/2010)

López, Luis Enrique (ed.)  
2009 Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. PROEIB Andes/ PLURAL: La Paz

Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos  
2000 "Interculturalidad". En Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad, Gabriela Malgesini y Carlos Giménez, Catarata-Comunidad de Madrid, p. 253-259. Accesible en Internet:  
<[http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/a\\_1.2.html](http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/a_1.2.html)> (consultado 10/04/2010)

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)  
1994 Ley 1565 Reforma Educativa, accesible en  
<<http://www2.minedu.gov.bo/pre/ley/ley1565.pdf>> (consultado 10/04/2010)

Ministerio de Planificación del Desarrollo (MPD)  
2006 Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2010. MPD: La Paz

Rodrigo Alsina, Miquel  
1997 "Elementos para una comunicación intercultural", en Revista CIDOB d'Afers Internacionals Nº. 36/1997, p. 2, accesible en:

<<http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/Acto-resyEscenarios/Actores/Las%20personas/elementos%20comunicT62.pdf>> (consultado 10/04/2010)

### INTERACTIVIDAD Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Zamorano Castaño, Francisco Javier  
2007 Los avances tecnológicos y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje. Universidad Nuestra Señora de La Paz:  
<[http://www.unslp.edu.bo/maestrias/documentos/avances\\_tecnologicos.pdf](http://www.unslp.edu.bo/maestrias/documentos/avances_tecnologicos.pdf)> (consultado 10/04/2010)

### EL CONTENIDO DE LOS CDs INTERACTIVOS Y CONCEPTOS RELACIONADOS

Compilaciones/Diccionarios sobre conceptos antropológicos

Albó C., Xavier; Barrios S., Franz X,  
2007 Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías. Cuaderno de Futuro 22. Informe sobre desarrollo humano. PNUD: La Paz

Bonte, Pierre; Izard, Michael  
1996 [1991] Diccionario de Etnología y Antropología. Diccionario Akal Vol. 13. Ediciones Akal: Madrid

Harris, Marvin  
2006 [1983] Antropología cultural. Alianza Editorial: Madrid

Kottak, Conrado Phillip  
2002 Antropología cultural. MacGraw Hill: Madrid (traducción de la novena edición en inglés)  
Otra bibliografía consultada para el capítulo III

Álvarez Muro, Alexandra  
2007 "Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación", en Estudios de Lingüística del Español, Vol. 25, 2007; accesible en REDiris  
<[http://elies.rediris.es/elies25/alvarez\\_cap6\\_2.htm](http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap6_2.htm)> (consultado 10/04/2010)

Arrien, Mario  
2007 Proyecto "Educación en la Interculturalidad". Taller Antropológico 2007. Documento de Trabajo. APCOB: Santa Cruz.

Baermann Steiner, Franz  
2001 "¿Cómo definir la superstición?", en Bossert, Federico (ed.), De la función al significado: escritos de antropología social. UNMSM, Fondo Editorial: Lima. Accesible en:  
<[http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/Antropologia/de\\_la\\_func/Com\\_Def\\_supers.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/libros/Antropologia/de_la_func/Com_Def_supers.htm)> (consultado 10/04/2010)

Bonte, Pierre; Izard, Michael  
1996 Diccionario AKAL de Etnología y Antropología. Ediciones AKAL: Madrid.

Camargo Manuel, Enrique

2004 "El concepto de progreso en la cultura guaraní", en ¿Adónde vamos? , PIEB/GTZ/Goethe-Institut: La Paz.

Combès, Isabelle

2004 "Capitanes' y capitanes: Liderazgo comunitario y relaciones con las fuerzas armadas en el Chaco boliviano". Disertación preparada para el Seminario Internacional Liderazgo, Educación y Fuerzas Armadas: Desafíos y Oportunidades, La Paz, Bolivia, 13-15 de septiembre de 2004

Dussel, Enrique

1994 "Amerindia en una visión noeurocéntrica de la Historia Mundial", en: 1942 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad. Plural editores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA: La Paz. Accesible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/1492/1492.html>> (consultado el 10/04/2010)

Echavarría, Cristina

2001 Reflexión sobre el sentido de territorio para los pueblos indígenas en el contexto del ordenamiento territorial y el desarrollo minero. IDRC/CRDI, p. 6. Accesible en <<http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/123456789/31833/1/117224.pdf>> (consultado el 10/04/2010) Finot, Enrique

1978 Historia de la Conquista del Oriente Boliviano, Editorial Juventud: La Paz.

Fischermann, Bernd

2005 La Cosmovisión de los Ayoréode del Chaco Boreal. Sin publicar.

García Hierro, Pedro

2004 "Territorios indígenas: tocando las puertas del derecho", en Surrallés, Alexandre;

García Hierro, Pedro (ed): Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno. IWGIA: Copenhague.

García Pérez, Angel,

1998 "Pueblo Indígena Cavineño", en Caller, José María (ed.), Serie Pueblos indígenas y originarios de Bolivia. Vol. 2. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación/Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios/PNUD: La Paz.

Geertz, Clifford

1992 La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona.

GTI-CIDOB/OICA

2008 Diagnóstico de la TCO Cavineño. Sin publicar.

Guzmán, Marcia

1992 Karuai. Diagnóstico alimentario-nutricional de las comunidades izoceño-guaraníes del Gran Chaco boliviano. Santa Cruz: APCOB.

Hissink, Karin; Hahn, Albert

1961 Die Tacana I. Erzählungsgut. Franz Steiner Verlag: Wiesbaden.

Hissink, Karin; Hahn, Albert

2000 [1984] Los Tacana. APCOB: La Paz.

MacLean Stearman, Allyn

s.a. "Yuquí", en World Culture Enciclopedia.

<<http://www.everyculture.com/South-America/Yuqui.html>> (consultado el 10/04/2010)

Ministerio de Educación y Culturas (MEC)

2004 Saberes del Pueblo Moxeño. MEC: La Paz

Naciones Unidas

2004 "El concepto de pueblos indígenas". Documento de antecedentes preparado por la Secretaría del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Seminario sobre recopilación y desglose de datos relativos a los pueblos indígenas. Nueva York, 19 al 21 de enero de 2004. Accesible en: <<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/pfii/Datacoll%20background%20sp.htm>> (consultado el 10/04/2010)

Nordenkiöld, Erland

2002 La Vida de los Indios. APCOB: Santa Cruz.

Organización Internacional del Trabajo (OIT)

1989 Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes. Accesible en <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>> (consultado el 10/04/2010)

Orbigny, Alcides d'

2002 Viaje a la América Meridional. Tomo IV. IFEA/Embajada de Francia/PLURAL Editores/IRD: La Paz.

Pinto Supepí, Pedro

2004 "Progreso en la perspectiva de los chiquitanos del oriente boliviano", en ¿Adónde vamos? , PIEB/GTZ/Goethe-Institut: La Paz.

Portal Sansofe/RECREAS

S.A "Tema 1. Teorías de la diversidad sociocultural", en Curso de Mediación Educativa Intercultural. <[http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/tema\\_1.htm](http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/material/tema_1.htm)>

Riester, Jürgen

1993 Universo Mítico de los Chimane. APCOB: Santa Cruz.

Suaznábar, Berta

1995 Mujer ayorea. Sin publicar.

Sahlins, Marshall

1983 "La sociedad opulenta primitiva", en Sahlins, Economía de la Edad de Piedra. AKAL: Madrid.

Volkheimer, Wolfgang; Scafati, Laura; Melendi, Daniel L. (ed.)

s.a. "Breve Enciclopedia del Ambiente" <<http://www.cricyt.edu.ar/enciclopedia>>

Martínez Montoya, Josetxu

2007 La fiesta, rito de celebración de las identidades, en Euskonews:

<<http://www.euskonews.com/0400zbnk/gaia40002es.html>> (consultado el 10/04/2010)

White, Leslie

1982 La ciencia de la Cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización. Editorial Paidós Ibérica: Barcelona.

## EL ABORDAJE DIDÁCTICO

Bruner, Jerome

1997 La Educación, puerta de la cultura. Editorial Visor: Madrid.

Carbonell, Jaume

2001 La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Ediciones Morata: Madrid.

Cesca, Patricia

2009 "Un estilo de aprendizaje para enseñar a pensar", en Novedades Educativas Nº 219.

Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

Coll, César

1995 Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Ediciones Paidós: Buenos Aires.

Fernández Enguita, Mariano

2001 Educar en tiempos difíciles. Ediciones Morata: Madrid

Ministerio de Educación y Culturas (MEC)

2008 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. MEC: La Paz.

Molina Luque, Fidel

2002 Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate. Editorial Lumen: Buenos Aires.

Pino, Adrián

2009 "Del mercado a la alfabetización en medios", en Novedades Educativas Nº 219. Ediciones

Novedades Educativas: Buenos Aires.

## RECURSOS ÚTILES EN INTERNET

A las y los docentes interesados en profundizar sus lecturas sobre educación intercultural y sobre conceptos antropológicos, les recomendamos los siguientes recursos en Internet:

Federación de ONG de desarrollo de la Comunidad de Madrid (FONDGCAM)

Manual Digital de Educación Intercultural

<[http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/a\\_1.html](http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/a_1.html)> (consultado el 10/04/2010)

## **Pestaña "Artículos y documentos de referencia":**

• Tema Clarificación de conceptos > Culturas/Multiculturalidad y > Educación Aquí pueden encontrar artículos sobre conceptos como "Cultura", "Interculturalidad", "Grupo étnico" y otros más, así como documentos sobre la educación intercultural.

• Tema Educación Intercultural > Elementos del proceso educativo de la E.I. Contiene artículos sobre la educación intercultural.

## **Pestaña "Escenarios y Actores":**

• Tema "Escenarios" > Educación formal

Aquí encuentran otros artículos sobre la educación intercultural.

Portal Sansofe / REACREAS

Curso de Mediación Educativa Intercultural.

<<http://www.comuniversidad.com/sansofe/cd/presentacion.htm>> (consultado el 10/04/2010)

En esta página web se encuentran artículos relacionados con la educación intercultural, pero también propuestas de actividades y proyectos en el aula. Vale la pena navegar especialmente por los recursos de los siguientes temas:

• Tema 1: "Bases antropológicas"

• Tema 3: "Comunicación intercultural"

• Tema 4: "La mediación educativa-intercultural"

• Tema 5: "Competencia social y habilidades comunicativas"

• Tema 7: "Habilidades y técnicas para el trabajo grupal en la mediación educativa-intercultural"

AVIZORA/ATAJO

<<http://www.avizora.com/publicaciones/publicaciones.htm>>

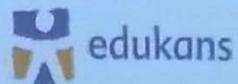
(consultado el 10/04/2010)

En este sitio web se encuentra un sinfín de artículos sobre cuestiones pedagógicas.





CONNECT 4 CHANGE



MISEREOR  
IHR HILFSWERK