
LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y EL ÁMBITO EDUCATIVO EN EL MARCO DE LA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

23 de Septiembre al 9 de Octubre de 2008

DOCUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE LOS TALLERES DE REFLEXIÓN



Este documento ha sido elaborado por **WATU Acción Indígena** y recoge las reflexiones del Taller: "*Los Pueblos Indígenas y el ámbito educativo en el marco de la Sensibilización Social y la Educación para el Desarrollo*".

COORDINACIÓN:

Gisella Olivares Ponce

SISTEMATIZACIÓN DE CONTENIDOS:

Nagore Alonso Corcuera.

EDICIÓN Y MAQUETADO:

Gisella Olivares Ponce
Aurora Simonet Rodríguez

ILUSTRACIÓN DE LA PORTADA:

Grupo Rantifuso.

COFINACIADO POR:

Ayuntamiento de Madrid
Watu Acción Indígena

Este material está disponible para las personas interesadas. La intención de WATU Acción Indígena con esta publicación es su difusión, señalando siempre el título y su autoría.

Watu Acción Indígena
C/ Antonia Calas, 17- 2ºC
28053 Madrid
www.watu.org



ÍNDICE

A. PRESENTACIÓN	5
B. INTRODUCCIÓN	6
C. BLOQUE 1: Acercándonos a los Pueblos Indígenas: ¿Quiénes son?, diversidad cultural y biológica, las mujeres indígenas, contexto socioeconómico, cultural y político. Legislación.	10
¿Quiénes son los Pueblos Indígenas?	11
1. Conociendo a los Pueblos Indígenas.	12
2. Diversidad y peligros de los Pueblos Indígenas.	20
Contexto socioeconómico, cultural y político de los Pueblos Indígenas.	25
3. La Estrategia sectorial de la Cooperación Española con los Pueblos Indígenas (ECEPI).	26
4. El movimiento indígena Internacional: avances y desafíos.	37
5. Análisis de los derechos de las mujeres indígenas.	44
Los Pueblos Indígenas y su importancia en las culturas dominantes: la cultura occidental.	59
6. Acoger la diferencia: perspectivas filosóficas sobre la alteridad.	60
7. Los Awá-Guajá (Maranhao - Brasil) y la difícil situación de la Amazonía.	68
8. Grupos indígenas del Occidente de Etiopía: Del Estado depredador al Federalismo	77



D.	BLOQUE 2: estrategias, metodologías y herramientas pedagógicas en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.	88
	1. Experiencias prácticas de proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo: características y peculiaridades.	89
	2. Resultados de evaluaciones de proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.	112
	3. Objetivos de aprendizaje de los proyectos de Sensibilización y /o Educación para el Desarrollo.	119
	4. Metodologías y estrategias de intervención en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.	130
	5. Herramientas pedagógicas en el ámbito de la Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.	139
	6. La perspectiva de género en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.	149
E.	HACIA UN MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA SENSIBILIZACIÓN ACERCA DE LAS REALIDADES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.	155
F.	DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA.	164



PRESENTACIÓN

En las siguientes páginas intentaremos recoger de forma sistemática las diferentes aportaciones y conclusiones resultado de los Talleres: *“Los Pueblos Indígenas y el ámbito educativo en el marco de la Sensibilización y la Educación para el Desarrollo”*. Hemos trabajado este documento pensando no sólo en su utilidad práctica a modo de conclusión, sino fundamentalmente, como punto de partida a tener en cuenta en aquellas acciones que podamos llevar a la práctica desde nuestros diferentes ámbitos de trabajo en este tema.

Como Organización, en WATU Acción Indígena nos esforzamos y trabajamos cada día con el único propósito de que nuestras acciones sean eficaces y logremos entre todos un cambio de valores en las miradas hacia los Pueblos Indígenas, imprescindible para su preservación.

En este quehacer queremos agradeceros vuestro interés, esfuerzo y tiempo dedicado a este espacio de reflexión, enriquecido con **vuestras aportaciones**.

WATU Acción Indígena



INTRODUCCIÓN

WATU Acción Indígena es una Organización no Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) especializada en Pueblos Indígenas. Nuestro objetivo es acompañar a los Pueblos Indígenas en su lucha por la supervivencia, mediante la defensa, reconocimiento y respeto a sus derechos y a su cultura, fundamentalmente para que sean ellos mismos los que decidan libremente acerca de los modelos de vida que quieren mantener de acuerdo a su cosmovisión.

Desde su constitución, desarrollamos nuestro trabajo en dos frentes de forma paralela: **el primero** es un acompañamiento en territorio indígena en aquellos procesos cuya solicitud llega desde los propios Pueblos Indígenas y/o sus organizaciones, bien directamente o bien a través de una Entidad sin ánimo de lucro en la que ellos confíen. En esta estrategia destacar que WATU Acción Indígena trabaja asimismo, de manera especial, contribuyendo a la protección y respeto de los Pueblos Indígenas no contactados o en aislamiento voluntario, el grupo más vulnerable entre ellos. **El segundo**, implica el trabajo de sensibilización y difusión de la situación actual de los Pueblos Indígenas, con el objetivo de promover y concienciar a la ciudadanía, instituciones públicas, privadas y empresas, acerca de esta realidad y su importancia en nuestra vida futura y en la conservación del planeta.

Desde esta concepción nace esta experiencia piloto en el ámbito educativo, dirigida al alumnado de Primaria del Municipio de Madrid, plasmada en el proyecto "*Acercamiento de dos Pueblos Indígenas de la América Andina: los Asháninka y los Uru- Chipaya, a escolares del Tercer Ciclo de Educación Primaria, a través del cómic*", que fue cofinanciado por el Ayuntamiento de Madrid y ejecutado entre Abril del 2007 y Junio del 2008. Esta experiencia nos permitió, elaborar 2 materiales didácticos en formato cómic, uno reflejando el modo de vida del Pueblo Asháninka de Perú y el otro el del Pueblo Uru Chipaya de Bolivia, como herramienta pedagógica para acercar estas realidades a niños y niñas entre 9 a 11 años de 10 centros públicos del Municipio de Madrid. Asimismo, se elaboró una Guía Didáctica que facilitase al profesorado el uso de estos materiales en el aula.



Con esta idea, en el aula, una educadora de WATU llevó a cabo una lectura activa de los cómics, apoyándose en actividades lúdicas en las que participaron los niños y las niñas, favoreciendo el aprendizaje. Este acercamiento también se llevó a cabo con los tutores y tutoras del curso, en encuentros de 1 hora, con la finalidad de dar continuidad al proyecto. Un tercer eslabón, aunque no menos importante en esta experiencia, fue la incorporación de un proceso evaluativo continuo como herramienta imprescindible para introducir mejoras durante la ejecución del proyecto y valorar objetivamente los aciertos, dificultades y buenas prácticas del mismo.

De esta experiencia, desde WATU surgieron una serie de planteamientos y reflexiones que entendimos no sólo nos concernían, sino que consideramos importante y necesario compartirlos y debatirlos en un ámbito más amplio antes de continuar con una siguiente fase de este proceso de acercamiento de los Pueblos Indígenas a la comunidad educativa. En este sentido se diseñó el proyecto *"Los Pueblos Indígenas y el ámbito educativo: reflexión participativa sobre el uso del cómic como herramienta pedagógica para la sensibilización social"*, aprobado y cofinanciado por el Ayuntamiento de Madrid y WATU Acción Indígena, dentro de los que se encuentran estos Talleres en los que han participado.

Es importante señalar que en el diseño de los Talleres se consideraron las siguientes cuestiones previas:

- Era de vital importancia recoger las impresiones, no sólo desde la visión de las ONGs que trabajan en el ámbito educativo, sino también las de los actores que allí participan, como las del profesorado, personal investigador, profesionales de la educación no formal, así como del personal técnico de las administraciones públicas de las áreas de Cooperación al Desarrollo y de Educación.
- Teniendo en cuenta la naturaleza de las reflexiones surgidas del proyecto anterior, desde el Equipo Técnico de WATU se convino en que sería más ENRIQUECEDOR E IMPORTANTE para el debate el que la temática indígena fuese sólo un medio a través del cual pudiésemos explicar estas reflexiones, y no un fin en sí mismo.



Por tanto, los Talleres se diseñaron con **dos objetivos**:

1. Acercar las realidades de los Pueblos Indígenas de forma general y desde diferentes perspectivas, conociendo que existen muchas organizaciones que trabajan cooperando, directa o indirectamente con estos pueblos, y no cuentan con herramientas suficientes para sensibilizar acerca de sus realidades.

2. Contar con un documento donde se recogiesen aspectos importantes que posteriormente condujesen a unas “buenas prácticas” con estos pueblos en las acciones de de Sensibilización Social y de Educación para el Desarrollo, también en el ámbito educativo.

Ambos objetivos se plasmaron en el diseño de la Programación de los contenidos de las **9 sesiones de los Talleres**. La duración total de los talleres fue de **36 horas, cada taller se llevó a cabo en una sesión de 4 horas**, las sesiones estuvieron divididas en **2 bloques temáticos**:

Bloque 1: Acercándonos a los Pueblos Indígenas. ¿Quiénes son?, diversidad cultural y biológica, las mujeres indígenas, contexto socioeconómico, cultural y político. Legislación. **(3 sesiones, un total de 12 horas)**

Bloque 2: Estrategias, metodologías y herramientas pedagógicas en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo. En este bloque se usó como ejemplo práctico los 2 materiales pedagógicos en formato cómic, elaborados en nuestra experiencia piloto, además de otras herramientas. **(6 sesiones, un total de 24 horas)**

La mayoría de profesionales que participaron en los Talleres pertenecían a diferentes ONGDs, asociaciones de Ocio y Tiempo Libre, grupos de investigación, de educación, y un mínimo porcentaje a instituciones públicas. Algunos/as con dedicación de voluntariado y otros/as de personal remunerado.

En la **metodología planteada** y desarrollada primó la participación, definiéndose así desde el inicio, aunque en ambos bloques la forma de participación fuese distinta. En el Primer Bloque, en cada sesión participó más de un ponente, tras finalizar la exposición, o durante la misma, se plantearon preguntas que hicieron surgir el debate.



En el Segundo Bloque, en cada sesión hubo sólo un ponente, quien las dinamizó utilizando una metodología basada en un intercambio de experiencias con un diálogo explicativo abierto al debate, con trabajos en grupo y finalizando con una puesta en común.

Al inicio de los Talleres se entregó a cada participante una carpeta donde se había incorporado, además de material para apuntes, información sobre WATU Acción Indígena, el Programa de los Talleres en formato papel, enviado previamente por correo electrónico, y un CD **con documentación de referencia relacionada con los contenidos del Bloque 1 y del Bloque 2**. Durante los Talleres se entregaron distintos materiales de apoyo para trabajar en las sesiones. En la sesión final se entregó un CD conteniendo todas las ponencias enviadas por los y las conferenciantes, un listado con las direcciones de contacto de las personas que participaron en los Talleres y un Diploma certificando la participación en los mismos.

Durante las sesiones se llevó a cabo un **proceso de evaluación participativa y continua**. **Se explicó a los y las participantes al inicio** y se concretó, ya en ese momento, con la recogida por escrito de las expectativas individuales sobre los mismos. Durante las sesiones el equipo de WATU recogió información para la evaluación, utilizando distintos instrumentos elaborados para este fin. Al finalizar los Talleres se realizó una consulta sobre la utilidad de las sesiones y el cumplimiento de las expectativas, sin la presencia de WATU para mayor libertad en los comentarios. El proceso evaluativo finalizó con una entrevista a los y las participantes, posterior a la finalización de los talleres y una vez recibido este documento final.

Los Talleres se llevaron a cabo entre los días 23 de Septiembre a 9 de Octubre del 2008, por las tardes, comenzando a las 16.00h y finalizando a las 20.00h. Todas las sesiones se llevaron a cabo en la **Escuela Pública de Animación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil de la Comunidad de Madrid**, que cedió gratuitamente sus instalaciones y equipos.

Finalmente, comentar que en este documento se recogen las diferentes ponencias **respondiendo a la estructura organizativa de los Talleres**. No es una transcripción literal de lo que se expuso en las sesiones, sino que se ha intentado reflejar fielmente el contenido a modo de aportaciones y conclusiones.



BLOQUE 1

Acercándonos a los Pueblos Indígenas:
¿Quiénes son?, diversidad cultural y biológica,
las mujeres indígenas, contexto socioeconómico,
cultural y político. Legislación.



¿Quiénes son los Pueblos Indígenas?

Conociendo a los Pueblos Indígenas

Antonio Pérez

Antropólogo y Conservador del mayor archivo español
acerca de los Pueblos Indígenas



OBJETIVO DE LA PONENCIA

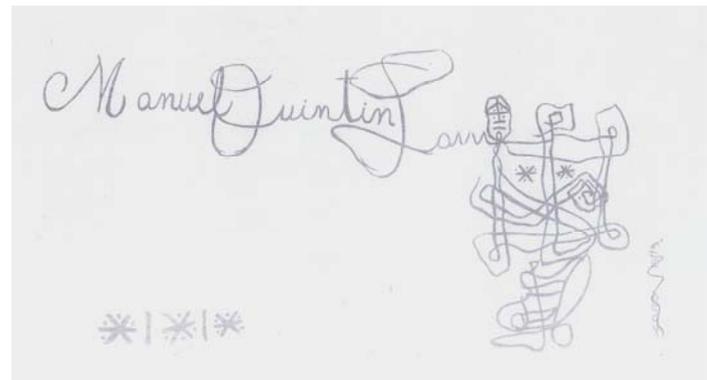
Acercar los rasgos generales de los Pueblos Indígenas, desde el punto de vista antropológico, para que nos ayuden a conocerlos.



Es imprudente hablar de generalidades en los Pueblos Indígenas, pues la variedad de culturas, de historias, de medioambientes, es abrumadora. Esta variedad se refleja de tal forma que en el mundo indígena existen, desde un indígena como Presidente de la República de Bolivia, que es Evo Morales, hasta indígenas que se sienten así pero que no son reconocidos como tales, ni como descendientes de indígenas. Este es el caso de quienes descienden de Guanches y formarían los que ahora se denominan como neo-Guanches, es decir, aquellas comunidades indígenas cuyos integrantes así se reconocen pero están integrados en la sociedad moderna, formando estas **comunidades indígenas modernas o neo-indígenas**.

Teniendo en cuenta la importancia del tema indígena que desde la sociedad actual se propugna, si consideramos a Internet como un indicador de la misma, se produce una contradicción, dado que en Internet el número de documentos y enlaces relacionados con el tema son muy escasos comparándolos con cualquier tema de interés general, lo que parece indicarnos **la poca importancia que se da a los Pueblos Indígenas**.

Haciendo uso de la interpretación antropológica de la pluma de Quintín Lame, indígena colombiano, se evidencia que existe un vocabulario habitual acerca de lo que es un Pueblo Indígena, o lo que es un indígena, de lo que siente, de lo que piensa y de su cosmovisión, **que en la mayoría de las ocasiones están mal interpretados y utilizados, lo que produce una confusión a tener en cuenta acerca de las causas biológicas de las diferencias**.



Cabe decir que las especies han sobrevivido, generalmente, por una variedad particular intra-específica (dentro de la especie). En el momento en que esta variedad dentro de la especie disminuye, es muy fácil que cualquier organismo externo pueda exterminarla.



Esta situación también puede ocurrir en la especie humana como tal. En el caso de que la especie humana se homogenice, hay riesgo del exterminio. En un mundo con una especie homogénea biológicamente, existe una relación directamente proporcional entre el aumento de la homogeneidad biológica y el exterminio de la especie.

Desde el punto de vista biológico, definir las causas de las diferencias biológicas es un aspecto muy complejo pues estamos en un proceso de mestizaje continuo, vamos camino a una especie biológica muy homogénea. Por tanto, la solución para la pervivencia es la **diversidad social**, es decir, que las sociedades se organicen de forma diferente. En este sentido, no hay que menospreciar lo que pueden hacer los Pueblos Indígenas en mantener esa diversidad social y, por tanto, es importante contar con ellos y **conservar su aportación vital a esta necesidad social que se está gestando**.

Las diferencias biológicas que existen entre nosotros y los Pueblos Indígenas son en muchos casos fuentes de riqueza para los que las explotan, y también fuente de debilidad para los Pueblos Indígenas. La explotación de la diversidad biológica de los Pueblos Indígenas se incrementó en los años 50 por el cambio de paradigma acerca de la debilidad biológica de los pueblos amerindios frente a la Conquista europea. Es decir, que parte del éxito de la Conquista europea se produjo, principalmente, porque el Amerindio no sobrevivió a las enfermedades que trajeron los europeos, por lo que se consideró que era débil biológicamente frente a los conquistadores. Cabe recordar que, antes de la Conquista, Europa era una sociedad que poseía una alta tasa de morbilidad. Las pestes que azotaron Europa acabaron con un tercio de la población, pero quienes sobrevivieron eran individuos fuertes e inmunes. También que, en ese momento, en Europa se iniciaba un avance de la frontera agrícola sobre tierras que fueron productivas en el pasado.

Con la Conquista, en América se reprodujeron los mismos esquemas que llevó la sociedad europea de entonces. Se vivió el proceso de la Evangelización forzosa y un avance primario de la frontera agrícola sobre lo que ya estaba cultivado, **cambiando usos, costumbres y dietas alimenticias de la población originaria**.



Durante muchos siglos se ha vivido bajo el paradigma de que los Pueblos Indígenas eran individuos débiles frente a las enfermedades europeas. Y se ha considerado que los que sobrevivieron habían adquirido alguna fortaleza biológica.

Con el cambio de paradigma, los indígenas han pasado de ser débiles a ser muy productivos biológicamente hablando, relacionado con todas las investigaciones genéticas en las que se ha producido una **comercialización de genes extraídos de Pueblos Indígenas para uso científico**.

Por ejemplo, los amerindios no padecen "mucoviscidosis" (fibrosis quística). Esta enfermedad fue mortal hasta hace poco, pero los amerindios son inmunes a esta rara enfermedad que se manifiesta entre los caucásicos y que se ha conseguido curar a costa de saquear **su patrimonio genético para el estudio e investigación de esta enfermedad**.

Si hablamos de la ayuda humanitaria que se envía a los Pueblos Indígenas, que ha sido principalmente ayuda alimentaria, también podemos considerar **que en algunos momentos no es la más adecuada**, e incluso puede resultar perjudicial para algunas poblaciones. El caso de la leche es el más significativo, ya que causa estragos en algunas poblaciones indígenas, provocando la pérdida de la tolerancia a la lactosa en bebés ya destetados.

Con relación a la ayuda al desarrollo también se encuentran ejemplos de destroz de su sistema biológico, ya que se destina a promover cultivos de interés comercial para conseguir ingresos, **pero desequilibra su sistema alimenticio y agrícola**.

Teniendo en cuenta **las diferencias históricas**, la actual ayuda al desarrollo -versus de los pueblos conquistados entre ellos los indígenas- no ha cambiado mucho desde entonces, se puede afirmar que se mantiene en los mismos parámetros que durante la Conquista. Sigue existiendo la Evangelización, el aumento de la frontera agrícola y sigue manifestándose el racismo, aunque en sus formas contemporáneas.



Las **diferencias culturales** comienzan en el mismo concepto de creación y de naturaleza, no existiendo una cosmogonía trasladable del origen del hombre, de los dioses o de la naturaleza. Resulta de ello una mala interpretación de los pueblos donde primaba la idea de que en el principio todo era humano y por los pecados se fueron convirtiéndose en piedra, un concepto de naturaleza que entre los dos mundos difería ya tanto, que era difícil hacer una traducción entendible de esa concepción tan distinta.

En resumidas cuentas, hay que ser muy cauto con la información que se recibe queriendo interpretar lo que son, cómo son y lo que piensan. El primer paso para entenderlos es acercarse y conocerlos, pero este es un proceso a largo plazo, de confianza, que está fuera de las políticas gubernamentales que son a corto plazo o, como mucho, a medio plazo.

En este sentido, España debería dedicarse a **investigar y cooperar con ellos en áreas especializadas en las que tenemos más experiencia**, como turismo, biotecnología y arte, y en donde los Pueblos Indígenas tienen mucho que decir y proponer para definir sus propios procesos de desarrollo de acuerdo a sus concepciones.

Hay mucho que hablar sobre los **Derechos Humanos y el Derecho Indígena**, existe una **diferencia de concepción** que hace que continuamente se diga que las prácticas indígenas atentan contra los DD.HH, basándose en que los DD.HH son universales y las prácticas indígenas deben adaptarse a ellos.

Falta mucho por hacer en la obtención fiable de datos estadísticos, por **ejemplo de población, de salud**. La mayoría dependen de los sistemas internacionales y, muchas veces, están en función de sus intereses y no de los intereses indígenas. En el caso de la salud, **hay graves problemas para contar con datos veraces acerca de la salud de Pueblos Indígenas**, y es imprescindible conocerlos para hacer políticas públicas en un País.



Existen muchos factores que hacen específico y difícil el trabajo con los Pueblos Indígenas, como por ejemplo:

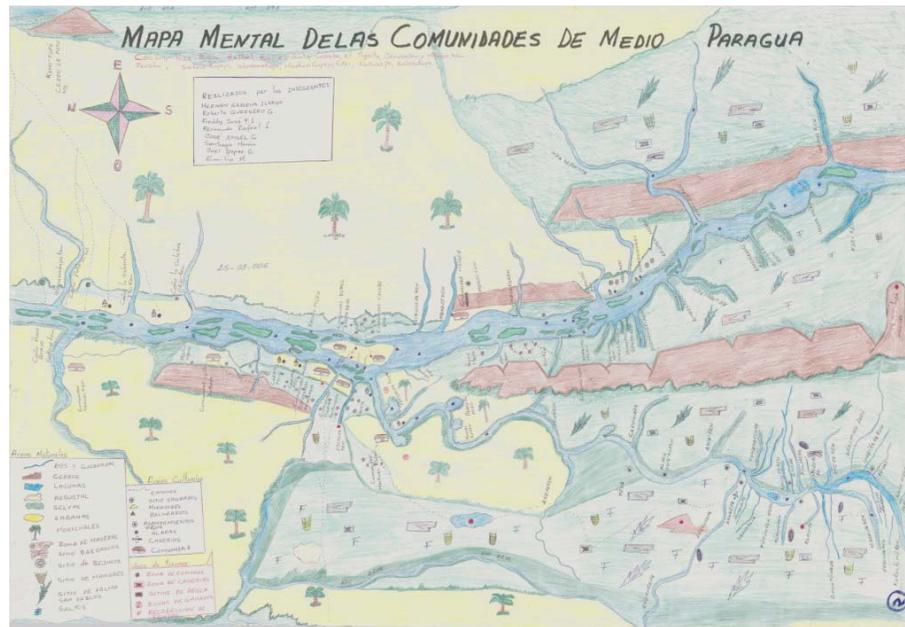
- El identificar la genealogía de las comunidades para conocerlos con mayor profundidad, ya que cuando muere un indígena desaparece del imaginario de sus familiares más próximos y no se habla de ellos.
- Los procesos de diagnóstico son largos, siendo ésta una diferencia muy importante, comparativamente, al trabajo de cooperación con otros colectivos.
- Los censos indígenas son diversos y diversos también sus grados de exactitud, aunque algunos de ellos son fiables.

En este aspecto, el de su especificidad como colectivo, también se ha producido **otro cambio de paradigma** similar al biológico. El indígena ha pasado de ser malo y salvaje, a convertirse en bueno debido a unos intereses concretos. **Ésto también hay que decirlo y tenerlo en cuenta.**

Finalmente, decir que uno de los patrimonios más importante de los Pueblos Indígenas es el de sus expresiones artísticas, ya que para hacer un arte interesante en nuestro tiempo no es necesario tener muchas cosas, sólo hace falta un universo sensible distinto, y el de los Pueblos Indígenas, y sobre todo el de los pueblos aislados, lo es. Estos pueblos están siendo impresionados permanentemente por otros estímulos diferentes a los nuestros. Un indígena ve, oye, gusta y toca diferente al occidental, se mueve en un universo distinto y es capaz de producir cosas bellas. Un rasgo generalizado es que anteponen lo bello a lo útil, son economías que no buscan el excedente, por tanto, **son sociedades que pueden anteponer lo bello o estético a lo utilitario.**



Un ejemplo palpable de esto son las expresiones de sus mapas mentales del territorio, detallados con dibujos de manera abrumadora y que no tienen una traducción fácil a la cartografía occidental, aunque su elaboración contiene un enorme valor práctico para hacer un primer esbozo de la cartografía de su territorio, que es el suyo, y que refleja que lo conocen desde siempre hasta en sus mínimos detalles.



Por tanto, definir de **manera convencional lo que es un Pueblo Indígena es muy complicado**. Para conocerlos, hay que considerar muchos de los rasgos aquí descritos, sobre todo, **aprender a mirarlos de otra forma**.



Diversidades y peligros de los Pueblos Indígenas

Luis Pancorbo

Antropólogo, Doctor en Ciencias de la Información.
Director del Programa "Otros Pueblos" de TVE.



OBJETIVO DE LA PONENCIA

Acercar la diversidad de los Pueblos Indígenas a través de un archivo fotográfico recopilado por este apasionado explorador, que nos enseña los diferentes rostros del Mundo Indígena a lo largo del planeta.



Hablar del Mundo Indígena es **hacer hincapié en algunas diferencias terminológicas** que se utilizan para denominar a los Pueblos Indígenas como pueblos originarios o aborígenes, es decir, nativos o pobladores originales de un territorio determinado.

Otro término que se utiliza para describirlos es el de **pueblos tribales**, porque son gentes de tribus, y lleva aparejado a menudo un aspecto despectivo, ya que generalmente lo tribal es visto como salvaje. **Es un término que no gusta a los interesados.**

El término **minorías étnicas** conduce a ciertas ambivalencias y perplejidades. Una minoría étnica podría ser la de los rumanos en España, o los coreanos en los Estados Unidos. No hablamos de ese tipo de agrupaciones humanas que implican emigraciones laborales y motivos socioeconómicos, y **no parece identificar a las poblaciones indígenas tal y como las conocemos.**

En este sentido, las Naciones Unidas consideran que *“las poblaciones indígenas o aborígenes son aquellas que estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de otros lugares, los cuales, al convertirse en el grupo dominante mediante la conquista, la ocupación, la colonización o por otros medios, segregan o discriminan a los pobladores originarios. Cada vez que los pueblos vecinos dominadores han ampliado sus territorios, o han llegado colonizadores de tierras lejanas, las culturas y el sustento de los indígenas han estado en peligro. Estas amenazas han evolucionado a través de los años, sin embargo no han desaparecido, por lo que las poblaciones autóctonas se consideran como uno de los grupos más desfavorecidos en el mundo”.* **Que son más de 300 millones de personas, que forman alrededor de 5.000 poblaciones indígenas en 70 países del mundo,** y que han estado sometidos a la opresión, exclusión de los procesos de toma de decisiones, marginación, explotación, asimilación forzosa, y represión cuando tratan de pugnar por sus derechos. También que llegan a ser perseguidos, por lo que muchos se convierten en refugiados.



Se considera acertada la definición de “first nations”, o primeras naciones, que en Canadá se usa para referirse a las poblaciones indígenas, es decir, las que vivían en el País antes de los colonizadores blancos y emigrantes europeos. Por tanto, cabe decir que existen muchos términos que se emplean para decir lo que se entiende por un Pueblo Indígena. El más aceptado internacionalmente por los Pueblos Indígenas es el de Naciones Unidas, junto al de **autodefinición** como tales.

Es importante decir que la diversidad lingüística es una pieza clave para la identidad. En los momentos actuales la diversidad lingüística está en peligro. De las en torno a 6.000 lenguas que se hablan en estos momentos en el planeta, se estima que serán muy pocas las que resistirán, dado el ritmo de desaparición idiomática. **Por tanto, los idiomas son tesoros culturales, improntas de la humanidad cuya pérdida empobrece notablemente el mundo.**

Es a su vez importante resaltar que, otra amenaza creciente, es aquella que afecta a los modos de vida que caracterizan a los Pueblos Indígenas. En la base de la pirámide del indigenismo está la cultura más ancestral, la correspondiente a la sociedad de cazadores-recolectores. Ya quedan pocos grupos con estas características en el Amazonas, Nueva Guinea o África. Con el tiempo, el debate se está desarrollando en el nivel de si sociedades ganaderas-agricultoras, o nómadas-sedentarias, **y esta dialéctica vence por la segunda parte de la ecuación.** Finalmente, se encuentran las complejidades y matices de las sociedades y vidas modernas, que algunos grupos indígenas están viviendo y por consiguiente creando sociedades nuevas.

A través de la documentación fotográfica mostrada y comentada, se evidencian todos estos cambios, amenazas y choques culturales que se han mencionado anteriormente, a través de pueblos amenazados en los 4 continentes como: el Pueblo San (mal llamados bosquimanos, en África), el Pueblo Yanomami (América), Aborígenes (Australia), seminómadas Rabari y otros en la India (Asia).



Como conocedor de innumerables Pueblos Indígenas, su realidad y situación, Luis Pancorbo se inclina por la hipótesis de combinar la conservación de la originalidad cultural con el suministro de educación competitiva con la de los pueblos vecinos, de modo que los indígenas puedan acceder a la información, definir sus propios conceptos, tener sus propios profesionales, buscando así una salida viable para su supervivencia. Consideró ésta una forma efectiva para que las nuevas generaciones de indígenas no sean sometidas a la aniquilación cultural, o física, la cual es evidente en los territorios indígenas donde se encuentran y coinciden con recursos naturales apetecibles para la cultura dominante.



Contexto socioeconómico, cultural y político de los Pueblos Indígenas.



La Estrategia Sectorial de la Cooperación Española con los Pueblos Indígenas (ECEPI).

M^a Dolores Pérez Medina

Consejera Técnica del Programa Indígena
de la Agencia española de Cooperación Internacional
para el Desarrollo (AECID).



OBJETIVO DE LA PONENCIA

Conocer las características de la Estrategia Sectorial de la Cooperación Española con Pueblos Indígenas, de la mano del Programa Indígena de la AECID, y el porqué surge la necesidad de diseñar esta Estrategia.



La ECEPI es una Estrategia que reconoce y promueve, entre otros muchos, el derecho de los Pueblos Indígenas a definir sus propios procesos de desarrollo; el derecho al consentimiento libre, previo e informado; el derecho a participar en todas las fases de los proyectos que les afecten, ya sea directa o indirectamente; la necesidad de realizar estudios de impacto ambiental, social, de género y cultural previos; el derecho a decidir libremente su presente y su futuro. La ECEPI no debe ser considerada como un punto final, sino como un paso más dentro del proceso de consolidación de una Cooperación Española respetuosa con los Pueblos Indígenas.

Esta Estrategia es el resultado de un intenso proceso participativo, iniciado en el año 2000, en el que las organizaciones indígenas, ONGDs especializadas en la defensa de los derechos de los Pueblos Indígenas y el Programa Indígena de la AECID, han desempeñado un papel fundamental.

Focalizando la respuesta de España ante los Pueblos Indígenas, este trabajo se centra en términos de inversión en las poblaciones indígenas y organizaciones que trabajan con ellos en Latinoamérica.

Las organizaciones indígenas reclaman históricamente sus derechos sobre la tierra, su identidad, su cultura... demandas que son poco atendidas, y de ahí la organización de los movimientos indígenas para conseguir que esos derechos potenciales sean reales.

Hay que tener en cuenta que una cara de la situación en la que se encuentran los Pueblos Indígenas es la cara legislativa, constitucional, donde existe un reconocimiento en derechos hacia estos pueblos, pero que existe la otra cara, que es la efectiva aplicación de esas normas que reconoce cada Constitución. Esto es lo que se llama en Cooperación la **“brecha de implementación”**. Existe gran diferencia entre **el reconocimiento de las constituciones en la mayoría de los países que han ratificado el Acuerdo 169 de la OIT y la realidad y lucha cotidiana de los Pueblos Indígenas a la hora de reclamar estos derechos.**



En este sentido, España ha dado respuesta y apoya a los Pueblos Indígenas en el plano Internacional y en el Nacional.

En el plano Internacional, España ha participado en el grupo de países que ha contribuido en el proceso de **Declaración de las Naciones Unidas** sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, constituyéndose en la gran referencia legal que existe actualmente y que, obliga, a que los países que la adoptan den un seguimiento a los contenidos que esta Declaración contiene.

Asimismo, en asegurar la renovación del **Relator sobre los DD.HH y Libertades Fundamentales** de los Pueblos Indígenas. La figura del Relator es una figura, dentro del esquema de las Naciones Unidas, muy pragmática. Actualmente este Relator es un indígena americano llamado **James Anaya**. El Relator hace visitas en el terreno, visitas programadas dónde, con su formación en DD.HH, prepara informes que permiten conocer a Naciones Unidas cual es la situación que se está viviendo en un lugar determinado, siendo la persona autorizada en el marco de Naciones Unidas para denunciarlo.

España ha ratificado el **Convenio 169 de la OIT**, el mismo que forma parte del Ordenamiento Jurídico Español y que supone una obligación del Estado Español de dar cumplimiento a lo articulado en el Convenio y evitar cualquier acción que viole el mismo.

En el plano Nacional, en el II Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008) que incluye a los PP.II como prioridad en el Sector 5, referido a la Cultura y el Desarrollo, se introduce a los Pueblos Indígenas **como grupo de población objeto de atención**.

En el mandato de la nueva **ECEPI** (Estrategia de Cooperación con los PP.II), y aún habiéndose elaborado una con anterioridad, se ha elaborado una Estrategia mucho más detallada, más desarrollada, que ha sido muy valorada y consensuada. Se realizó durante 4 años. Para elaborar las bases de la Estrategia participaron los PP.II. Los parámetros se realizaron desde las ONGDs e intelectuales especialistas en poblaciones indígenas (nota de la redacción: WATU participó en la elaboración de la Estrategia).



La elaboración de la Estrategia de Cooperación con Pueblos Indígenas fue larga, pero fue un borrador muy trabajado porque los diferentes interlocutores supusieron una gran diversidad de puntos de vista. Se elaboró un documento muy cuidado para no atentar contra lo que reclamaban los Pueblos Indígenas para sí mismos. El refuerzo del **Programa Indígena** ha hecho que se constituya como una **Unidad Especializada dentro de la AECID y un lugar de consulta para el tratamiento de los PP.II desde el marco de la Cooperación Española.**

Por tanto, es importante resaltar que la ECEPI tiene como objetivo fundamental: *"Contribuir al reconocimiento y al ejercicio efectivo del Derecho de los Pueblos Indígenas así como articular sus propios procesos de desarrollo social, económico, político y cultural. Con ello, no solamente se beneficiará a los Pueblos Indígenas, sino a la sociedad en su conjunto."* Este objetivo se va articulando en principios más específicos, como son:

1. Los Pueblos Indígenas **se identifican a sí mismos**. Se revelan ante que haya quienes les identifiquen como indígenas.
2. No debe separarse, ni teórica ni prácticamente, cultura, identidad y cosmovisión respecto del control efectivo de tierras y territorios, porque realmente el caballo de batalla económico está en que, si los Estados les desautorizan a estar en sus territorios, **se les prohíbe precisamente practicar su cultura al sufrir un desplazamiento a zonas con otras vivencias.**
3. Los Pueblos Indígenas **tienen derecho al consentimiento libre, previo e informado de la Cooperación al Desarrollo**. Para la AECID esto es fundamental, dado que el principio de oro es saber si los proyectos han sido previamente consentidos por la comunidad de destino y si quiere ese beneficio.
4. La Cooperación Española aplicará siempre un enfoque **basado en procesos y en el reconocimiento de derechos**. El trabajo con los Pueblos Indígenas lleva un ritmo en función de las tradiciones, o manera de tomar decisiones de los mismos pueblos, que pueden resultar procesos largos y hay que observarlos siempre desde la óptica del reconocimiento de los derechos.
5. Los Pueblos indígenas **tienen derecho al autodesarrollo**.



Respecto al **Programa Indígena** como Unidad Operativa de la Agencia, tiene varias dimensiones:

- **Coordinación y seguimiento de las acciones** de la Cooperación Española con PP.II (con ONGDs).
- Seguimiento de los **compromisos internacionales** asumidos: actuación del Foro Permanente, Consejo de DD.HH de las Naciones Unidas, informes del Relator, etc... , todo lo que tenga relación con la política de PP.II.
- Definición de la **posición española** ante los organismos internacionales.
- **Coordinación** con otros **actores** no españoles.

El motivo que justifica la elaboración de una Estrategia de Cooperación Internacional con los Pueblos Indígenas es por que se considera que **los Pueblos Indígenas son los actores principales para la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible, son una fuente de riqueza para sus sociedades nacionales, y son actores principales de la diversidad cultural del planeta**. Sin embargo, los Pueblos Indígenas han sido privados de sus derechos, se les han usurpado sus tierras, territorios y recursos, han sido olvidados sus aportes a la diversidad cultural como Patrimonio de la Humanidad y han sido marginados de la historia por sus sociedades nacionales.

A pesar de que la definición de PP.II ha de partir de ellos mismos, se parte de una definición elaborada por representantes indígenas miembros del Grupo de Trabajo de los Pueblos Indígenas (GTPI) y el Relator Especial, que concuerdan en la pertinencia de **no adoptar una definición universal**, pero que afirman que sí hay **una historia del “concepto” que parte de unos principios que inducen a lo que es un Pueblo Indígena**, pero que no son definitorios:

- Prioridad en el tiempo, en lo que respecta a la ocupación y uso de territorios.
- Perpetuación voluntaria de la distinción cultural.



- Conciencia de identidad propia y reconocimiento por otros grupos de la distinción.
- Experiencia histórica de sometimiento, marginación, desposeimiento, exclusión.

En cuanto al marco normativo de la ECEPI, actúa mucho más en América a través del **Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 1997)**, pero también están dentro del marco normativo prioritario continentes como **África, con la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos** que asume la Declaración del Grupo de Trabajo (2003), y la **UE** a través de la “Resolución sobre las medidas Internacionales necesarias para la protección efectiva de los Pueblos Indígenas” (Parlamento Europeo, 1994) y la “Resolución sobre los Pueblos Indígenas y la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad y de los Estados Miembros” (Consejo, 1998).

El marco Institucional de la ECEPI está conformado por el marco Internacional y el Nacional. **En el marco Institucional Internacional se trabaja con:**

- **El Foro Permanente** para las cuestiones indígenas de las Naciones Unidas, compuesto por 12 personas que se reúnen una vez al año. Depende del Consejo Económico y Social. En este Foro hay una gran representación de indígenas.
- **La Comisión de Derechos Humanos**, que ahora es el Consejo de Derechos Humanos.

Ambos conforman los dos pilares Institucionales Internacionales donde se debaten los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Del marco Institucional Nacional se puede decir que:

El Programa Indígena está integrado dentro de la AECID y por encima están el Ministerio de Asuntos Exteriores, la Secretaría de Cooperación Internacional y la Dirección de Políticas de Desarrollo. Esto conforma el Ministerio de Asuntos Exteriores, por lo que el **Programa Indígena no es una célula aislada**, sino que se enmarca en un entramado que ha permitido **disponer de fondos y elaborar un marco normativo como es la ECEPI**.



En cuanto al **marco metodológico, se compone de las líneas estratégicas de trabajo con los Pueblos Indígenas**. El Programa Indígena potencia y financia actividades enmarcadas en las siguientes líneas:

- Apoyo a la participación de los Pueblos Indígenas en los procesos e instituciones de decisión.
- Apoyo a las estrategias y modelos propios de desarrollo de las organizaciones, instituciones y autoridades tradicionales indígenas.
- Apoyo al desarrollo de capacidades de los hombres y mujeres indígenas y de sus movimientos, organizaciones e instituciones. Sobre todo en la formación de los líderes de las comunidades.
- Respaldo a los Pueblos Indígenas en la protección de sus territorios, medioambiente, sistemas culturales y patrimonio cultural.

En la **ECEPI existen cinco prioridades sectoriales marcadas por el Plan Director**, que partieron de un diagnóstico previo para concretar las pautas de cooperación en relación a estas prioridades, que son:

- Lucha contra la pobreza, con atención especial a la feminización de la pobreza o las poblaciones urbanas.
- Defensa de los DD.HH, fomentando la participación de los Pueblos Indígenas a nivel local, regional, nacional e internacional, y eliminando la discriminación sufrida por mujeres o indígenas urbanos
- Igualdad de género, fomentando el diálogo político en torno a las cuestiones de género
- Sostenibilidad medioambiental.
- Respeto a la diversidad cultural.



Las preguntas surgidas en esta intervención permitieron complementar los siguientes aspectos:

Pregunta: *“¿La ratificación de España al Convenio 169 de la OIT significa realmente que se están respetando los derechos de los PP.II en los países que han ratificado este Convenio, o es una simple declaración de buenas intenciones? ¿Cómo se manifiesta ésto en su política Internacional? Por ejemplo, en la política Internacional de España la firma de este Convenio parece que no ha implicado las relaciones que España mantiene con países en los que existen PP.II. Da la sensación de que en la ratificación del Convenio priman más los intereses político comerciales de España que los de los Pueblos Indígenas. Parece haber más un enfoque destinado a cuestiones culturalistas, haciendo continuas referencias a su lengua, vestimenta, patrimonio, que a las a las que hacen referencia a lo que sucede con los derechos colectivos, la autonomía, etc..., es decir, **los temas espinosos que a la hora de negociar con otros países, se aparcan por los interés comerciales** ¿Qué está haciendo España para la concreción de esta ratificación del Convenio 169?”*

Respuesta: *“Se considera, que al haber ratificado España este Convenio en Febrero del 2007, cuyo contenido no es cultural, ni folclórico sino que el enfoque en el que se enmarca es en el de los derechos, se evidencia una postura clara del Gobierno Español en reconocer los Derechos de los Pueblos Indígenas tal y como se mencionan en el mismo. El Convenio es un articulado que contempla cuestiones objetivas referidas al derecho a la salud, el territorio, a la consulta previa,... es un Convenio muy ambicioso, que ha sido ratificado por la mayoría de los países de Iberoamérica. Los países que lo han ratificado deben presentar informes sobre las medidas adoptadas o acciones realizadas para concretar este Acuerdo. En España, desde la AECID, se ha encargado un estudio sobre **cómo se va a llevar a cabo esta implementación, es decir, desde sus ministerios y en función de las competencias de cada uno de ellos, cómo se va a poner en práctica lo articulados**. Esto supone un paso hacia delante, con un compromiso y una apuesta por el cumplimiento de este Convenio”.*



Pregunta: *“¿Cuales son los intereses reales de España para la creación de la AECID? ¿Son intereses de la deuda histórica o comerciales? ¿Cuál es el origen de la creación del Programa Indígena y de dónde salen los fondos?”*

Respuesta: *“La Cooperación Española trabaja para los colectivos más vulnerables y los Pueblos Indígenas son vulnerables en cuanto que no pueden reclamar sus derechos, su cultura, se sienten privados de sus tierras,... la Cooperación Española está con la gente con carencias, o que no pueden ejercer sus derechos y que tienen una gran necesidad de apoyo. Los fondos se obtienen de la partida presupuestaria que proviene del 0,7”.*

Se mencionó que *“para trabajar con Pueblos Indígenas hay que replantearse lo que se denomina el conocimiento de la cultura indígena, ya que parece estar basado en fuentes hispánicas cuya interpretación se apoya en los intereses de la época y no todas son fiables. Finalmente son los PP.II de ahora quienes están sufriendo las consecuencias y están asistiendo a la pérdida de sus territorios, que les son imprescindibles para mantener su forma de vida. Estas cuestiones hicieron ver la necesidad de una Estrategia de Cooperación con los Pueblos Indígenas. Puesto que no hay reconocimiento de sus derechos, es necesario contar con una estructura legal que ayude a concienciar a los gobiernos acerca de la situación de los Pueblos Indígenas. De ahí también que sólo se conceda financiación a proyectos que se presentan por ONGDs muy especializadas”.*

“Desde el Programa Indígena, cuando España ratificó el Convenio 169, se convocó a las empresas españolas que tenían negocios y explotaciones en Latinoamérica para hacer una sesión informativa y darles a conocer las implicaciones de la ratificación de España al Convenio 169. La respuesta de este colectivo no fue buena, no se obtuvieron compromisos. Pero lejos de darse por vencidos, se está ejerciendo una labor y actividad de vigilancia extraterritorial, y están estudiando cómo hacer que las actuaciones de las empresas españolas cuando están realizando su ejercicio fuera de España, queden vinculadas a la Legislación Española, por tanto es un tema pendiente y complicado”.



Se intercambiaron opiniones acerca de si "no cabría reflexionar sobre si **este tipo de acciones, como hacer reuniones, son pertinentes** dados los intereses que hay de por medio. Si tal vez no sería imprescindible **tomar medidas sancionadoras si estas empresas vulneran con sus actuaciones los derechos de los Pueblos Indígenas**. También sobre el que muchas veces estas mesas redondas informativas resultan contradictorias, pues aunque suponen un tirón de orejas a las empresas españolas, a la postre, cuando estas empresas trabajan en Latinoamérica y sufren acusaciones o son criticadas, el primero en levantarse en su defensa es el Gobierno Español. Por otra parte, en el marco de las Naciones Unidas también sus informes relacionados con acciones en contra de los derechos de los Pueblos Indígenas son **informes muy suaves y que no tienen repercusión alguna**".

Finalmente se mencionó que: "A pesar de todo, **es importante ver las cosas con perspectiva**. Si vemos lo que había hace 10 años y los avances que hay ahora, **nos anima a ser optimistas** dado que han existido avances, como los avances conceptuales y de compromiso institucional que recoge la ECEPI. Pero aún queda mucho por trabajar, ya que la vulneración de los Derechos de los PPII es un proceso continuo por la emergencia que están viviendo estos pueblos, que es imparable. Dependiendo de cómo la Comunidad Internacional gestione este proceso, siempre acompañado de los Pueblos Indígenas, **el resultado será uno u otro**".



El Movimiento Indígena Internacional: Avances y Desafíos

Daniel Oliva

Antropólogo y Doctor en Derecho, especialista en Cooperación y
Derechos de los Pueblos Indígenas.
Universidad Carlos III de Madrid.

OBJETIVO DE LA PONENCIA

Explicar las principales características del movimiento indígena Internacional, a través de sus principales avances y desafíos, dentro del marco legal Internacional en que se sitúa.



El movimiento indígena Internacional, como los propios Pueblos Indígenas, se caracteriza por ser un movimiento **diverso, heterogéneo y plural**, y por lo tanto establecer caracterizaciones rígidas es muy arriesgado, como lo es establecer características del aspecto cultural y antropológico del conjunto de los PP.II, ya que **cada uno tiene su especificidad**.

Más allá de esto tienen algunos rasgos que les pueden caracterizar, como: sus diferentes formas de organizarse, diferentes jefaturas, diferentes niveles de liderazgo o diferentes estructuras de participación democrática. Hay pueblos que trabajan de manera "*asamblearia*"; hay otros que otorgan un poder en la toma de decisiones a los ancianos; hay organizaciones indígenas asociadas a partidos políticos (normalmente de izquierdas) o que están ligadas a la Iglesia Católica o Evangélica; organizaciones indígenas interétnicas que agrupan a varios pueblos de la región; otras que sólo representan a una sola etnia, etc... Todo esto es resultado de la propia heterogeneidad y diversidad de los Pueblos Indígenas, de las diferentes tradiciones políticas que les ha tocado vivir y de la realidad Nacional y cultural de cada uno de los estados.

Lo que es indiscutible es que en los últimos 30 años están asumiendo un protagonismo político y social indiscutible, como es el caso de Bolivia, Chile, Ecuador, México y Guatemala. Y que poseen diferente capacidad e intensidad de incidencia en los espacios públicos, de deliberación y de gobierno, a nivel municipal, local y regional.

Esto es algo inaudito y nuevo porque, tradicionalmente, han estado excluidos de los foros de decisión y de los marcos de gobierno. Esto es fruto de las circunstancias históricas, de los cambios acontecidos en la región, de las ventajas surgidas de los procesos de globalización, y de su capacidad organizativa y de expansión.

Más allá de esto, podemos decir que hay algunos elementos que identifican al conjunto de los movimientos indígenas latinoamericanos:

- El movimiento indígena está emparentado con un **discurso ecologista**, en el sentido de la defensa y respeto del medioambiente y con una propuesta de desarrollo sostenible relacionada con una cosmovisión de vinculación con la tierra, sintiéndose integrados con el entorno natural y defendiendo por ello la importancia de los derechos territoriales.
- Los Pueblos Indígenas de América Latina apuestan por un modelo de desarrollo distinto del modelo homogenizador, globalizador y capitalista, de inspiración occidental. Esto provoca diferencias a nivel de las propias comunidades sobre si pactar o no con las empresas transnacionales para la extracción de los recursos naturales. Apuestan por un modelo de **desarrollo autónomo**, participativo, respetuoso con sus tradiciones, cosmovisión y cultura. Plantean una reconceptualización, casi postmoderna, con fuertes críticas a las fuentes de la modernidad, del pensamiento ilustrado, que choca con nuestra visión del individuo y de los DD.HH, lo que provoca que su discurso y práctica no sea bien entendida.
- Los Pueblos Indígenas también apuestan por la **refundación de los estados**, con los que ellos nunca se han identificado y que son producto de un proceso histórico en el que, si han participado, ha sido como carne de cañón integrando los ejércitos de los independentistas. En la participación política real de la formación de los estados los Pueblos Indígenas no participaron, fueron excluidos sin tener en cuenta sus prioridades. Todo ello les lleva a la lucha por una conformación de estados que pasa por la de la reforma de la Constitución o, como en el caso boliviano, por la descolonización del Estado. Por lo tanto, propugnan que se tiene que refundar un Estado basándose en el reconocimiento de su diversidad y heterogeneidad.

Los Pueblos Indígenas apuestan, por lo tanto, por una **autonomía o autodeterminación**, porque aunque en Derecho Internacional se les reconoce la “Libre Determinación de los Pueblos Indígenas”, le pone límites a la conformación de un Estado propio, a su real autodeterminación. No obstante, la mayoría de las organizaciones indígenas se conforman



con esa Libre Determinación que supone un marco de autonomía política y un marco de autogobierno, como son por ejemplo: la Comarca Autónoma de los Kuna en Panamá, o fuera de Latinoamérica, el caso de los Nunavut en Canadá.

- Los Pueblos Indígenas luchan porque los estados se comprometan en la **revitalización cultural y lingüística**, importante para que muchos indígenas recuperen su autoestima dañada durante años por el sometimiento que han sufrido. Algunas iniciativas en este sentido son la educación bilingüe intercultural o la recuperación, a veces idealizada, de la cultura prehispánica relacionada con el orgullo identitario.
- Asimismo luchan por el reconocimiento y **protección de sus derechos colectivos**: autodeterminación, autogobierno, desarrollo autónomo, territorial, derecho propio de tradiciones jurídicas, consentimiento previo y libre e informado de cualquier actividad relacionada con sus comunidades, derechos culturales y lingüísticos,... Pero sobre todo, por el derecho al Derecho Propio, que supone replantear nuestra cultura jurídica positivista que vincula todos los derechos a las normas que emanan del Estado, cuando evidentemente hay formas de organizarse que no tienen porqué salir del Estado. No hay que confundir el Derecho Indígena con los derechos indígenas que están reconocidos por las constituciones, leyes y Legislación Internacional, dentro de los cuales hay un reconocimiento expreso al Derecho Indígena, el Derecho para que en sus comunidades se puedan guiar por su Sistema Jurídico Tradicional. Ésto provoca una dicotomía entre los Derechos Humanos individuales occidentales y los derechos de los Pueblos Indígenas, debido a las prácticas indígenas que en ocasiones no se corresponden a esos Derechos Humanos occidentales, prácticas no reconocidas.



Los **Derechos Indígenas** han sido reconocidos Internacionalmente en **tres contextos principalmente**: en la **Declaración de las Naciones Unidas**, en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) **con el Convenio 169**, donde existen comités a los cuales se pueden presentar denuncias por el incumplimiento de las obligaciones de los estados sobre ese Convenio (los sindicatos y las organizaciones de empresarios son quienes pueden presentar estas denuncias), y en la **Organización de Estados Americanos (OEA)**, donde el Tribunal ha reconocido los Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas y condenó en su día, a Nicaragua y a otros estados, por violación de estos Derechos Colectivos.

El movimiento indígena Internacional posee algunos elementos muy positivos y destacables:

- Han ayudado a la **regeneración democrática de los estados latinoamericanos**.
- **Se han apropiado del discurso de los Derechos Humanos** individuales y, principalmente, colectivos.
- Han sabido **negociar y utilizar a los sistemas internacionales de protección de los Derechos Humanos**, teniendo presencia en las Naciones Unidas y otros organismos internacionales.
- **Influyen en los debates internacionales** vinculados a la globalización, a la concienciación del medioambiente y, sobre todo, con la protección e importancia de la diversidad cultural.
- Han favorecido a desactivar el individualismo extremo, propio de la cultura y el modelo de organización social occidental-capitalista, **favoreciendo la reciprocidad, la ayuda mutua y la solidaridad**.



Existen otros elementos del movimiento indígena Internacional que son mejorables, cómo:

- La **escasa capacidad de autocrítica** en cuanto a su propio modelo organizativo, a sus modelos de liderazgo, a todo lo relacionado con las relaciones de género en las comunidades.
- El **reduccionismo comunitarista en materia de Derechos Humanos**, que en ocasiones olvida los derechos individuales, lo que afecta al interior de las comunidades en relación a las mujeres, ancianos,...
- Muestran **limitaciones** importantes en la **capacidad de gestión de lo público y una escasa formación teórica y técnica**, debido a su estado de desplazados de este ámbito durante años, lo que les hace requerir actualmente de un acompañamiento y de mayor capacitación y formación.
- El discurso **ultra identitario que en ocasiones roza el racismo** frente al no indígena, aunque no es mayoritario, relacionado con la necesidad de reafirmar lo propio y que, si es exacerbado, puede imposibilitar la comunicación intercultural con otras comunidades.
- El **cuestionamiento general de los elementos claves de la modernización** y de los pensamientos ilustrados. No creer en estos modelos de democracia, ni en la igualdad ni en los Derechos Humanos, en tanto que son individuales y no colectivos.



Análisis de la situación de los Derechos de las Mujeres Indígenas

Alma Cruz

Abogada especializada en
Derecho de las mujeres indígenas.
Representante de la ONGD Unión Solidaria (UNIS).



OBJETIVO DE LA PONENCIA

Analizar la situación del reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas a través de los casos concretos de Bolivia, Guatemala, Ecuador y Perú.



Por mucho tiempo las mujeres indígenas mayas de Guatemala permanecemos silenciadas en varios espacios sociales, políticos y hasta en representaciones simbólicas.

Sin embargo, y sobre todo en la última década, entre los movimientos sociales emergentes en el país, como personas individuales y como colectividades, las mujeres indígenas han diversificado sus quehaceres, demandas, involucramiento, intereses y puntos de vista de las cosas. En este proceso hemos expresado nuestra lucha con los Pueblos Indígenas, afianzado nuestra identidad como mujeres indígenas y hemos comprendido que podemos y aprendemos a dialogar con otras culturas."

Dra. Irma Otzoy, Congreso Nacional de Mujeres Indígenas.

Los Pueblos Indígenas de América Latina se cuentan entre los más pobres de una región, que se caracteriza por un gran nivel de desigualdad, exclusión e inseguridad. Las comunidades indígenas son, normalmente, las más marginadas en cuanto a la posibilidad de tener acceso a los servicios públicos, beneficiarse de ellos y participar en el proceso político. Su acceso a la educación, la capacitación, la información y las redes que pueden repercutir en sus posibilidades de desarrollo, es con frecuencia muy reducido.

Se entiende como Pueblos Indígenas a aquellos se autoidentifican como pueblos o culturas indígenas, descendientes de los pueblos que habitaban la región en la época de la colonización y que conservan, parcial o totalmente, sus propias instituciones y prácticas sociales, económicas, culturales y políticas.

Dentro de las comunidades indígenas, **las mujeres suelen ser las más pobres, las más marginadas y las que menos conocimiento tienen de sus derechos humanos y políticos.** Representan casi el **60 por ciento de los 50 millones de personas indígenas de América Latina y el Caribe**, distribuidas en más de 400 grupos étnicos y lingüísticos. Las mujeres indígenas, se enfrentan, además, a una **triple discriminación: por su condición de mujeres, de indígenas y de pobres.**



Los antecedentes más importantes a nivel internacional de los hitos relacionados con los derechos de las mujeres son:

I Conferencia Mundial de la Mujer, 1975 México.

Los resultados más importantes fueron: “Declaración de México sobre la Igualdad de las Mujeres y su Contribución al Desarrollo y la Paz”; establecimiento del “Plan Mundial de Acción para la Ejecución de los Objetivos del Año Internacional”; iniciar y que se declarase en la siguiente Conferencia por las Naciones Unidas la “Década de la Mujer: 1976-1985”.

II Conferencia Mundial de la Mujer, 1980 Dinamarca.

Los resultados más importantes fueron: “Declaración del Decenio de Naciones Unidas para el Avance de la Mujer” y la evaluación del “Plan Mundial de Acción en Áreas de Salud, Educación y Empleo”.

III Conferencia Mundial de Naciones Unidas para la Mujer, 1985 Nairobi.

Concluye el Decenio; se proclaman 372 recomendaciones para los estados miembros tendentes a la eliminación de la discriminación y subordinación que sufren las mujeres en todo el mundo; se define el documento “Estrategias de Nairobi, orientadas hacia el año 2000, para el Adelanto de la Mujer, Igualdad, Desarrollo y Paz”.

Conferencia Mundial Sobre Derechos Humanos, 1993 Viena.

Se logra que se reconozca que los “Derechos de las Mujeres y de las Niñas forman parte de los Derechos Humanos Universales”, integrales, indivisibles e interrelacionados, y que la violencia en contra de las mujeres es una violación a tales derechos.

Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994 El Cairo, Egipto.

En el Plan de Acción se hace hincapié en la “igualdad y equidad entre los sexos”; se trabaja acerca de la habilitación de la autonomía de la mujer y el mejoramiento de su condición política, social, económica y sanitaria, como un fin de la mayor importancia.

IV Conferencia Mundial de la Mujer, 1995 Beijing, China.

En esta Conferencia se evaluaron los alcances en la aplicación de las “Estrategias de Nairobi hacia el futuro para el Adelanto de la Mujer”. Se inscribieron en la Agenda los temas: Participación Política, Pobreza, Salud, Educación, Violencia, Derechos Humanos y Paz. De esta Conferencia emanó la “Plataforma para la Acción Mundial”, con objetivos específicos y con 12 ejes-áreas de especial preocupación: Pobreza, Educación, Salud, Violencia, Impacto de los Conflictos Armados en la Vida de las Mujeres, Políticas Macroeconómicas, Ejercicio del Poder, Mecanismos Institucionales para el Adelanto de la Mujer, Derechos Humanos, Medios de Comunicación, Medioambiente y la Niña.

Evaluación Beijing +5. 2000 Nueva York.

Constituyó un balance en el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la Plataforma de Acción Mundial; se constató que los avances eran mínimos y se instó a los estados a hacer un mayor esfuerzo.

En este contexto, el **Derecho a la Igualdad y la Prohibición de la Discriminación** constituyen los principios que sustentan todos los Derechos Humanos. Estos derechos son **inherentes a todas las personas** en todos los sistemas políticos, económicos y culturales; **son irrenunciables**: no se pueden trasladar a otra persona ni renunciar a ellos; **integrales, interdependientes e indivisibles, y jurídicamente exigibles** al estar reconocidos por los estados en la Legislación Internacional y Nacional.

La especificidad de la protección internacional de los Derechos Humanos de las Mujeres surge como respuesta a las violaciones de Derecho que estas experimentan, siendo la discriminación y la violencia los dos grandes ejes temáticos en torno a los cuales se desarrolla la protección Internacional de los **Derechos Humanos de las Mujeres**.

El principio de igualdad se define a partir de un criterio de justicia, está estrechamente relacionado con el **ejercicio de la tolerancia, el reconocimiento del otro o de la otra como igual**, es decir, que siendo distinta a mí, tiene los mismos derechos y responsabilidades. La reivindicación de este reconocimiento, como principio normativo y como Derecho, se sustenta



en un principio ético de la justicia. La equidad se define como el **principio fundamental y complementario que nos remite a la diversidad y al reconocimiento de las desigualdades**. Las mujeres indígenas **sufren de inequidad**, pues no tienen las mismas posibilidades que los varones para mejorar su vida.

En el ámbito de los Derechos Humanos, la Convención del **Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW)** en el ámbito de Naciones Unidas, en 1979, fue importante porque se desarrolló el alcance de la expresión **“discriminación contra la mujer..... a toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independiente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, en la esfera política, económica, social, cultural y civil, o en cualquier otra esfera.”** (art.1). Siendo así:

1. Establece que una acción, **ley o política será discriminatoria si tiene por resultado la discriminación de la mujer**, aunque no se haya hecho o promulgado con la intención o el objeto de discriminarla.
2. Al haber sido ratificada por el País, se convierte en lo que legalmente se debe entender por discriminación.
3. Considera discriminatorias **las restricciones que sufren las mujeres en todas las esferas**, incluyendo aquellas del ámbito doméstico y no sólo las que se dan en la llamada “esfera pública”.
4. Define la discriminación y establece un concepto de igualdad sustantiva, o igualdad real.
5. **Compromete a los Estados** a adoptar medidas legislativas y de políticas públicas para eliminar la discriminación, y a establecer garantías jurídicas y modificar, inclusive, usos y prácticas discriminatorias que afecten al goce y ejercicio pleno de los derechos fundamentales y las libertades fundamentales de las mujeres.
6. Permite medidas transitorias de acción afirmativa.
7. **Reconoce el papel de la cultura y las tradiciones en el mantenimiento de la discriminación** y compromete a los estados a eliminar estereotipos en los roles de varones y mujeres.



Otro hito importante fue la **"Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer"**, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, 1994 Brasil, donde se suscribe que *"...debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en ámbito de lo público como de lo privado"*. (art. 1)

"... el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. El derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación..." (art.6)

En este sentido, en Bolivia, Colombia (dónde el conflicto armado que padece tiene al borde de la desaparición al menos a 18 Pueblos Indígenas), Ecuador, Guatemala y Perú, países donde por lo menos la mitad de la población femenina es indígena, los obstáculos para el reconocimiento de estos derechos están relacionados con la tradición conservadora, la indocumentación, el alto porcentaje de analfabetismo, el escaso acceso a recursos económicos, la falta de mecanismos de desarrollo de capacidades y las formas centralistas del ejercicio de poder.

Como sabemos, existen muy pocas **normas internacionales** específicamente dirigidas a la promoción y protección de los derechos de los Pueblos Indígenas que sean eficazmente utilizadas para promover y defender sus derechos individuales y colectivos. Cabe mencionar la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, del 2007; el *Convenio n° 169 sobre Pueblos Indígenas y tribales en países independientes* (OIT) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989) que se refiere expresamente a los niños y niñas indígenas en sus artículos 17.d, 29.d y, especialmente, en el 30, base de la educación intercultural bilingüe.

Existen una serie de iniciativas y avances internacionales que podemos destacar de forma específica y que provienen de las organizaciones indígenas y de mujeres indígenas, como:

- **Iniciativa Indígena por la Paz:** red de líderes y personalidades indígenas.
- **Enlace Continental de Mujeres Indígenas (ECMI-1993):** propugna un espacio propio de intercambio para las Mujeres Indígenas de las Américas.
- **Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI - 2000):** en el que las mujeres indígenas de las diversas regiones del mundo sumaron sus experiencias y reivindicaciones para construir una Agenda común global, con visión de género y ojos de mujer, dentro y fuera del sistema de las Naciones Unidas.

Situación de la mujer indígena en Bolivia

En el caso de Bolivia, las tasas de pobreza rural continúan siendo mucho más elevadas entre la población indígena que entre la población no indígena (86% para los indígenas, frente a un 74% para la población no indígena en las zonas rurales). La población indígena tiene 3.7 años menos de escolaridad que la no indígena. El analfabetismo está particularmente concentrado en la población indígena femenina y afecta a 1 de cada 4 mujeres mayores de 35 años.

El movimiento de mujeres en Bolivia es muy fuerte y ha trabajado, **paralelamente al movimiento de los Pueblos Indígenas**, en el ámbito de la incidencia política. Las activistas feministas acusan a las mujeres rurales e indígenas de no luchar por sus derechos específicos sino "sólo por tierras". Las mujeres indígenas acusan a las feministas de considerar el género sólo desde una visión occidental.

La conexión entre lo local, las comunidades y el ámbito nacional es fundamental. Las **mujeres indígenas en Bolivia tienen mucha experiencia en movilizaciones, marchas, y saben cómo organizar a las bases** en las provincias para lograr conjuntamente incorporar en la

Legislación Boliviana una acción institucional orientada a promover la equidad y la igualdad real entre las personas.

En Bolivia, actualmente, puede identificarse como una organización importante a la Coordinadora de Organizaciones Indígenas-Campesinas de Bolivia (COINCABOL), conformada por 5 organizaciones indígenas y campesinas matrices, cuyas movilizaciones lograron alcanzar el “Pacto de Unidad”, como posicionamiento conjunto frente a la Asamblea Constituyente. Desde la Coordinadora se establece una Agenda común para trabajar en diferentes ámbitos. Además están:

- La Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS).
- El Centro de Desarrollo Integral de la Mujer Aymara (CDIMA), organización sin fines de lucro identificada con los intereses y valores de la Nación Aymara y Pueblos Originarios del Qullasuyu, sucesora del Centro de Discusión Ideológico de la mujer Aymara (CDIMA) fundado en 1989.
- La Red Nacional de las 26 organizaciones que forman la Red Nacional de Comercialización Comunitaria (RENACC), donde el 80% de sus integrantes son mujeres y cuenta con organizaciones sólo de mujeres artesanas.

Situación de la mujer indígena en Guatemala

En Guatemala el 57% de la población vive en pobreza y el 21,7% en extrema pobreza, concentrándose en el área rural (74%) y en la población indígena (76%), presentando el **peor índice de desarrollo relativo al género (IDG) de toda América**. En el caso guatemalteco, los partidos políticos siguen subordinando las demandas de las mujeres a otras demandas sectoriales o corporativas, lo que sumado a la falta de reconocimiento de los movimientos de mujeres como sujetos políticos, limita su participación y, en muchos casos, las excluye de decisiones de gran envergadura para la mejora de su calidad de vida.



La utilización de los programas sociales con fines electorales siguen siendo violaciones a los derechos políticos de las mujeres. Son insuficientes las medidas adoptadas por los gobiernos y la cooperación internacional en el ámbito de la educación formal e informal, conducentes a promover la ciudadanía de las mujeres.

A partir del reconocimiento de la identidad de los Pueblos Indígenas, el Gobierno de Guatemala se obligó a realizar acciones específicas, entre ellas la lucha contra la discriminación, los derechos culturales, los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, incluyendo el Derecho Consuetudinario Indígena, Derecho relativos a la tierra y la regularización de la tenencia de la tierra de los Pueblos Indígenas.

La **Comisión Indígena de Derechos Humanos (CIDH)** reconoció las iniciativas del Estado en materia de educación intercultural, participación de los Pueblos Indígenas, apoyo y fomento de las actividades productivas rurales y, en especial, aquellas tendentes a eliminar conductas discriminatorias, racistas y de exclusión, que continuaban produciéndose desde las propias oficinas gubernamentales. A pesar de estos avances la Comisión consideró que el **Estado de Guatemala debía realizar mayores esfuerzos para la implementación efectiva de las recomendaciones**, en especial en lo relativo al cumplimiento de los Acuerdos de Paz, el enjuiciamiento y sanción de los responsables de las masacres contra el Pueblo Maya ocurridas durante el conflicto armado, y el respeto y reconocimiento efectivo de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, incluidos los derechos económicos, sociales y culturales y el Derecho Consuetudinario Indígena. No se hicieron especificaciones relativas a las mujeres indígenas.

De hecho, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo sostuvo en el año 2004, que la relación entre composición étnica de la población guatemalteca y pobreza son el reflejo de una exclusión sistemática de la población indígena de la dinámica social, económica y política del país, en claro detrimento de su bienestar y desarrollo, tanto a nivel individual como colectivo, especialmente en el caso de las mujeres.



Es fundamental la revisión del enfoque de las políticas (de carácter asistencialista, compensador o de desarrollo) así como el identificar las líneas y acciones en favor de la equidad, no sólo en los accesos sino en los tratamientos educativos. En el caso de las jóvenes y adultas, la vinculación de los procesos educativos a la formación para el empleo, **que sigue siendo una asignatura pendiente.**

En Guatemala es importante, en clave de políticas públicas, tener presente como marco de trabajo el documento "**Política Nacional de Promoción y Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas 2001-2006**", donde uno de los ejes es la equidad en la educación, así como el análisis del conjunto de estrategias que emanan del Plan de Equidad de Oportunidades de la Secretaría Presidencial de la Mujer.

El trabajo organizativo de las **mujeres mayas se inicia en los años 1985, 1986, 1987** con grupos de **mujeres viudas de diferentes comunidades del País**. Originariamente se unen para sobrevivir y denunciar la política de represión, cuyos resultados fueron el asesinato y la desaparición de sus esposos, hijos, hijas y otros familiares, así como la violación sexual de mujeres mayas. Este trabajo organizativo se enmarca en las herramientas con las que cuenta el Gobierno guatemalteco para trabajar en el proceso de eliminación de las desigualdades de género, que son:

- La Política de la Mujer y el Plan de Equidad de Oportunidades.
- El PLANОВI, el Plan de Acción de la Coordinadora Nacional para la Prevención de la Violencia Intrafamiliar (CONAPREVI).
- El Plan del Foro Nacional de la Mujer, instancia surgida de los Acuerdos de Paz, que integra a mujeres de la sociedad civil y el Estado.



- El Plan de Plena Participación de las Mujeres Guatemaltecas.
- La Agenda de Mujeres Indígenas emanada de la Defensoría de la Mujer Indígena.
- Las acciones contenidas en el Plan de Trabajo de la Oficina Nacional de la Mujer ONAM.
- El Plan de la Defensoría de la Mujeres de la PDH.

Actualmente se ha realizado, por primera vez, la evaluación de una política pública y, en base a ella, la nueva Política Nacional de Promoción y Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas. Resaltar la importancia de la elaboración de los PEO.

Situación de la mujer indígena de Ecuador

No se manejan cifras exactas sobre el monto de la población indígena y afroecuatoriana. El censo de 2001 sitúa a la población indígena en un 6%, mientras que otras fuentes la calculan entre el 35% y el 45% del total. En 9 de las 22 provincias del país los indígenas constituyen la mayoría, o una minoría significativa de la población, mientras que alrededor del 12% de ella ya vive en los cantones altamente urbanizados de Quito y Guayaquil.

Los Pueblos Indígenas de Ecuador **han logrado importantes avances en el reconocimiento de sus Derechos Humanos y Libertades Fundamentales**, así como también en la consolidación de su forma organizativa, y juegan un papel importante en el desarrollo político del País. Sin embargo, la **situación de las nacionalidades indígenas continúa siendo crítica**. Los menores que provienen de hogares cuyos jefes hablan una lengua indígena registran una tasa de desnutrición crónica, casi tres veces mayor a la de sus similares que pertenecen a hogares con jefes de habla hispana (43.7% frente a 15.1%, respectivamente).



Entre los y las indígenas el porcentaje que dispone de agua corriente es tres veces menor que entre el resto de la población, y el porcentaje de facilidades sanitarias domésticas con conexión a alcantarillado es también tres veces menor. El 23% de los hogares indígenas no cuentan con alimentación suficiente y el 36% tiene dificultades para pagar los gastos de alimentación (cifra superior a la de los mestizos). La mortalidad infantil (menores de 5 años) de los indígenas es superior en un 50% a la del promedio nacional.

Como resultado de intensos procesos de resistencia y lucha de las organizaciones indígenas, la Constitución del Ecuador reconoce en 1998 el carácter “pluricultural y multiétnico” de la sociedad y diversos derechos colectivos a las catorce nacionalidades indígenas del país. Asimismo, y en el mismo año 1998, tras las movilizaciones del movimiento indígena se consigue que el Congreso Nacional ratifique el Convenio 169 de la OIT.

A pesar de esta difícil situación, Ecuador cuenta con **organizaciones de mujeres indígenas importantes de mencionar:**

- Secretarías de la Mujer a nivel local, regional y nacional.
- Carteras asignadas a las mujeres, escuelas de Formación de Mujeres Líderes.
- Asociaciones de mujeres indígenas en determinadas regiones, p ej. El Chimborazo.
- Consejo Coordinador de Mujeres.

Situación de la mujer indígena en Perú

El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Agosto 2003) de Perú, enfatiza que las 69.000 personas muertas o desaparecidas durante el conflicto armado interno tuvieron un rostro específico: de cada 4 víctimas, 3 fueron campesinos y campesinas cuya lengua materna era el Quechua. En el caso específico de las mujeres víctimas de violencia sexual durante el conflicto, en su gran mayoría eran analfabetas o sólo habían llegado a cursar la primaria. Eran mujeres Quechua hablantes (75% de los casos) y de origen rural (83%).



En las Elecciones Generales de 2006 en Perú, la mayoría de los partidos políticos colocaron el mínimo necesario de candidatas mujeres (30%) para cumplir con la ley y para evitar la competencia que representan para los varones candidatos. El 45,7% de las mujeres resultaron mejor ubicadas respecto a su posición inicial en las listas confeccionadas por los partidos, y en 6 de los 25 distritos electorales ellas obtuvieron la más alta votación.

Un rasgo particular del movimiento de mujeres en Perú fue, no sólo la expansión rápida del feminismo y la creación de ONGs que articularon redes nacionales y regionales, sino también la organización femenina popular alrededor de la alimentación. Estas líderes populares supieron congregar la atención y las acciones de un número apreciable de organizaciones no gubernamentales de Lima y posicionarse como interlocutoras.

A inicios de la década de 1990, las líderes de esas organizaciones habían logrado una visibilidad pública, se habían entrenado en los vericuetos de la negociación con agentes privados y públicos, y fueron tentadas por movimientos y partidos políticos para ingresar a sus filas y presentarse como candidatas en las elecciones municipales y generales. Pero también fueron un impedimento para el proselitismo político de Sendero Luminoso en los barrios populares de Lima, quien no vaciló en asesinar a "*dirigentas*" de estas organizaciones.

La organización femenina por la alimentación, las feministas y las ONGs de mujeres, confluyeron desde la década de 1980 en algunos espacios específicos de elaboración de plataformas comunes: Asesorías. Los centros feministas de mujeres, por su parte, se han profesionalizado aún más, perfilando algunos de ellos la Asesoría como una de sus estrategias de intervención, en especial hacia gobiernos locales y regionales, o el Congreso.

Es importante destacar **la creación del Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano (PROMUDEH) en 1996**, teniendo como finalidad el desarrollo de la mujer y la familia bajo el principio de igualdad de oportunidades, con un 1.3% de los recursos del Presupuesto General de la República, el 60% de los cuales correspondían al PRONAA (Programa Nacional de Alimentos) que sustentaba parcialmente a las organizaciones de mujeres indígenas y campesinas en torno a la alimentación, conocidas como Clubs de Madres.

La creación de una instancia para políticas de las mujeres al más alto nivel fue una **demanda feminista en toda la región**, y no fue sencillo oponerse al PROMUDEH aunque ya, desde el inicio, evidenció las similitudes con sus pares de América Latina y Caribe.

Antes de la creación del PROMUDEH, las iniciativas descentralizadas, oficinas de la mujer en gobiernos regionales o en municipios, estaban y están, incluso, a la vanguardia del Gobierno Central, pues ya cuentan con planes de igualdad de oportunidades u ordenanzas sobre obligatoriedad de uso del “lenguaje inclusivo”.

En Julio del 2002, el PROMUDEH se convirtió en MIMDES, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, con sus competencias y funciones bastante más acotadas, aunque manteniendo la atribución de “formular, aprobar, ejecutar y supervisar las políticas de mujer y desarrollo social”.

En el Perú existen una serie de normas nacionales e internacionales relacionadas con los derechos de las mujeres que han generado un marco legal importante para la reivindicación de los derechos de las mujeres en general y también de las mujeres indígenas.

Sigue pendiente promover la equidad de género e igualdad de oportunidades de las mujeres en general, y de las indígenas en particular, en el acceso a políticas públicas de educación, control de los recursos, beneficios del desarrollo social sostenible, para el ejercicio de sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales, para fortalecer sus capacidades y para hacer de ellas sujetos de su propio desarrollo.

Los Pueblos Indígenas y su importancia
en las culturas dominantes:
la cultura occidental.

Acoger la diferencia: Perspectivas filosóficas sobre la alteridad

Jorge Úbeda

Doctor en Filosofía
por la Universidad Pontificia de Comillas.
Director Académico de la Escuela de Filosofía.

OBJETIVO DE LA PONENCIA

Acercar, desde el punto de vista filosófico, el significado de “acoger la diferencia” y su influencia en la cultura occidental dominante.



En esta parte de los Talleres se abre un espacio necesario de reflexión sobre las distintas perspectivas teóricas existentes a la hora de comprender **en qué consiste la diferencia** que el otro (sea próximo o lejano) trae a la propia vida, en los modos en los que **tal diferencia puede o debe ser acogida** así como de su importancia en la identidad de la cultura occidental.

El pensamiento filosófico del siglo XX, de la modernidad, ha hecho de la diferencia una de las nociones fundamentales. Para acercarnos a la idea de lo que significa acoger la diferencia, algunas reflexiones sobre el término:

- **“Acoger”** es como decir **“heme aquí”**, que marca una relación no con el otro, pero sí por y para otro. A pesar de ser un término usado normalmente, “acoger” nos habla de algo casi imposible, ya que estamos acostumbrados a que todo sea lucha, diferencia marcada más que **simplemente acogida**.
- **“La diferencia”** es el tema estrella de la filosofía contemporánea a partir de Nietzsche y también es el núcleo de los principales movimientos sociales del siglo, sobre todo del movimiento feminista, que es un movimiento de la diferencia.

Se intentó marcar el camino que va, desde la diferencia como **sustantivo abstracto** y que pasa por el diferente, **para llegar al otro, no al diferente, sino al otro**. En relación a la acogida, se planteó la dicotomía entre el **“heme aquí”** versus **“yo soy”**.

“Heme aquí” está vinculado a la acogida del otro como otro. Aunque se tiende a decir “como yo”, se refiere a “como el otro”, en tanto que no es análogo a mí.

En este caso, la acogida es una actividad pasiva, ya que se tiende a dejar que “el otro” entre, que arrase, que rompa esa interioridad.

Rescatando a Juan de Mairena en el dicho: *“el Evangelio dice amarás al prójimo como a ti mismo”*, a lo que responde Juan de Mairena con ironía: *“permítame usted decirle que*



primero he de saber si el prójimo existe para poder amarlo". Ésta es la respuesta clásica de aquel para quien la palabra primordial es el "yo soy", es decir, "el otro" como alguien "como yo", "el otro" es el **alter ego**.

Otro elemento que conforma "el otro" es la **incorporación**. En cuanto que me relaciono con ese otro, en cuanto a que a medida que lo voy incorporando a mi vida se convierte en experiencia para mi y **se ha incorporado a mi "yo", por lo que mi "yo" crece y avanza**.

La idea de humanidad abstracta caló en el proyecto de la Ilustración en el Siglo de la Luces. No había proyecto de una humanidad en paz, sino que se partía de una idea de emancipación de la humanidad, es decir, no habría paz si los hombres y las mujeres no se emancipaban de las cadenas que ataban su libertad. Estas ataduras, para los hombres ilustrados, eran su religión. Y el poner todo a la luz de la razón era lo que iba a permitir la emancipación, y la razón lo que nos haría a todos los **seres humanos iguales**.

Pero la cuestión es **¿qué es ser racional?** Para los ilustrados ser racional era tener experiencia del mundo y definir **nociones abstractas a partir de estas experiencias**. Esto provocó que naciera una concepción abstracta de la humanidad. Surgió la cuestión de **¿dónde está el hombre racional?** La ilustración fue un proyecto emancipador pero que no emancipó a nadie y se quedó en las siguientes abstracciones: **¿Que es la humanidad? ¿Qué es lo humano? ¿Qué es lo común?**

El resultado de estas abstracciones contribuyó a que en Europa se relacionara humanidad con nacionalismo, porque las naciones encarnan los principios racionales: el colonialismo, la expansión del territorio hasta la 1ª Guerra Mundial, lo que finalmente derivó en la crisis del movimiento ilustrado como proyecto emancipador. Esto provocó que surgieran discursos filosóficos que hablaban de "la diferencia", **de la ruptura de la identidad**, es decir, que rompieron con el discurso del "yo soy". En este sentido, podemos mencionar 5 hitos fundamentales:



- **Nietzsche:** diría que "...somos fundamentalmente vida, y la vida es estallido de infinitos instantes diferentes entre si". Con estos estallidos diferentes no se puede generar una identidad al estilo moderno. La conclusión de Nietzsche fue que "...tenemos una relación estética con la vida, somos creadores de nosotros mismos porque la vida en nosotros **es pura diferencia, no hay instantes en la vida que se parezcan**, y si los hacemos iguales es por supervivencia". Por tanto, cuando se dice lo humano, sólo se puede hacer mediante la **identidad de lo distinto**, haciendo igual lo que es distinto. Por eso Nietzsche dijo que hay que dejar de hablar de la palabra "hombre" para decir "ultrahombre", de lo que está más allá del hombre "**...porque hombre es un concepto abstracto que parte de generalizar lo diferente**". Para Nietzsche ésta es la mayor injusticia que el hombre cometerá con la vida, **la injusticia de la generalización de lo distinto**.
- **Marx:** diría que "...somos historia, "...somos el resultado de nuestro contexto material". Que en la vida "...de manera no consciente, hay una presencia, una diferencia que determina el discurso que yo mantengo, las prácticas que yo mantengo", que para Marx será lo económico. Ésto produce una **ruptura de la identidad. El discurso del "yo" seguro del burgués es el discurso del capitalista**.
- **Freud y el psicoanálisis:** afirman que "...somos deseo, energía pulsional, energía sexual, un interior poderoso que no controlamos y del que sólo sabremos síntomas, sueños, mecanismos de defensa... que hay que aprender a interpretar". Es decir, mi vida esta extinguida, hay una diferencia esencial entre lo **que yo creo ser y lo que soy en el nivel inconsciente, lo que lleva también a una ruptura de la identidad**.
- **Darwin:** señaló que "...somos información de la vida...", que "...el código genético ha de vivir y mantenerse, si es bueno", que "**...no controlamos la dinámica de la vida, estamos sometidos a ella**".
- **Saussure** aseguró que "...somos lenguaje, y el lenguaje no nos pone en contacto con nosotros mismos, lo traslada al otro, es una estructura que nos domina y nos manda, lo que determina la **diferencia del lenguaje**".



A estos posicionamientos hay que destacarles 2 elementos:

1. Reconocer el potencial crítico y deslegitimador de estos discursos.
2. Que la mayoría de ellos no logra ir más allá de elaborar estrategias hedonistas o estéticas.

En cuanto **al diferente**, no la diferencia sino **el diferente**, tiene un gran reflejo en los movimientos sociales:

- **Movimiento feminista:** el discurso que comenzó en este movimiento marcaba mucho las diferencias entre el varón y la mujer.
- **Movimiento por los derechos civiles:** con Luther King, Malcom X, etc... , un eco social marcadamente de diferencia.
- **Movimientos descolonizadores:** con su ambigüedad, ya que a veces han sido movimientos basados en la identidad, pero también los hay basados en esta ruptura.
- **Movimientos de las minorías en las sociedades democráticas:** todo lo relacionado con la incorporación de la diferencia en el discurso democrático dominante. En el caso de España, actualmente por ejemplo, está lo referido al Movimiento de Gays y Lesbianas.
- **Experiencia histórica del holocausto:** puso de manifiesto que toda la fuerza de un Estado Nacional, europeo y culto, es capaz de movilizar toda su fuerza en contra de lo diferente. Ésto nos hizo ver realidades que antes no veíamos. Es el Estado contra el diferente, que se había asimilado siguiendo el discurso de la Ilustración.



El problema de estos movimientos **es que resaltan las diferencias** y ésto puede provocar que se caiga en aquello que se critica, es decir, hacer políticas de identidad **cuando se pone el punto de emancipación en introducir la diferencia.**

De la diferencia se pasa "**al otro**", cuya manifestación primaria es el hecho de que "soy otro", otro distinto que tú, pero sin entrar en la diferencia que te hace distinto a mi, ya que ésta supone una reflexión de lo que se llama "dialéctica de la guerra", basada en un "yo" que lucha contra "otro", un yo que se reconoce como diferente. La manifestación secundaria de ésto son mis y sus características, pero no es lo que determina la acción de acogida del otro.

No se trataría de fraguar una identidad fuerte, sino de articularnos en una suerte de narrativa abierta, es decir, no se trata de conquistar un "**yo**", sino de **dar tiempo y darse tiempo: "no se quién soy", por eso es importante el tiempo.**

Las preguntas que surgieron tras estas reflexiones fueron:

Pregunta: *A la hora de trabajar con las comunidades indígenas, desde las ONGs se intenta ejercer una reivindicación fuerte, pero ¿es ésta la forma más adecuada?*

Respuesta: *La manera en que un sistema se mueve **es utilizando las mismas formas políticas que posee para tratar de ser oído.** En ese caso, la **reivindicación más efectiva sería la de corte social o político, es decir, el traslado a la política de esta responsabilidad que ha de ser única e individual de ellos.** No está mal la sabiduría que nos proporcionan las acciones de lucha, pero ¿porqué no incorporar esta otra forma? Ésta, aplicado a las sociedades indígenas, supone aceptar que la gente que trabaja allí (ONGs) no tiene esa conciencia de la identidad, de la cosmovisión de los Pueblos Indígenas. **Que son diferentes y que, lo que les hace iguales, es el saber que son diferentes. Es a partir de ahí que se puede aprender a mirarlos.***



Pregunta: *¿El tema del “yo” ¿no crees que es un tema de la humanidad? ¿Existe un miedo a la identidad?*

Respuesta: *Contaba un preso de guerra que todas las mañanas les levantaban muy temprano e iban a los trabajos, y que por la tarde, mientras regresaban cansados, la gente de los pueblos “apartaba las caras de nosotros y el único gesto de humanidad que recibíamos era el de que los perros ladraban cuando nos veían”. De este corto testimonio de un preso, se deriva la reflexión **¿es la semejanza de identidad propia de la humanidad?***

En los Pueblos Indígenas hay multitud de “yos” diferentes, y situando esto de la identidad, hay que ponerlo en un contexto de desigualdad y de relaciones de poder dentro del Grupo. En este contexto, en un momento dado, los Pueblos Indígenas han de adoptar la identidad de otro Grupo para poder establecer una relación.

*La diversidad la enfocamos como problema, y es importante cambiar ésto y verlo como un potencial de enriquecimiento hacia una sociedad mas integradora, para lo que es necesario que exista **una comunicación que implique un conocimiento del otro, eliminar prejuicios, es decir, verte como otra persona para así establecer un dialogo y poder entablar líneas de cooperación y ayuda.** Para que esta comunicación se de, se han de construir puentes, y aquí es donde las ONGs pueden ejercer un gran pape len la construcción de esos puentes.*

*Se da mucha responsabilidad a las organizaciones, en el sentido de que son tan sólo **un punto en todo este entramado.** Necesitan de una organización mayor, entre organizaciones, necesitan dejar de lado sus propios intereses e ir a un enfoque común, lo que implica un **dejar de ser.***

Los Awá-Guajá (Maranhão, Brasil) y la difícil situación en la Amazonía.

Almudena Hernando Gonzalo

Etnoarqueóloga del Departamento de Prehistoria,
Facultad de Geografía e Historia
de la Universidad Complutense de Madrid.



OBJETIVO DE LA PONENCIA

Conocer la difícil situación en la que se encuentran los Pueblos Indígenas de la Amazonía Brasileña, a través del caso concreto del Pueblo Awá-Gujá (Maranhao, Brasil).



El problema es confundir la **identidad del yo** con la **identidad humana**, es decir, la identidad humana es superior a la del **yo** que se va gestando históricamente y que es característica de la modernidad. Señalo que, la primera vez que se utiliza el **término individuo**, es en el siglo XVII, porque hasta entonces nadie se consideraba una instancia independiente, de **identidad individual**.

El tipo de identidad que se construye en grupos de cazadores-recolectores, por ejemplo, es una **identidad del nosotros**. El “quien soy yo” se define por lo que “me identifica al Grupo al que pertenezco”, y no por lo me diferencia del Grupo.

La **base de la identidad de grupos cazadores-recolectores** se uniformiza, y para identificarse con el Grupo, todos intentan tener la misma apariencia, porque sin el Grupo no son nadie.

La **identidad del nosotros es universal**, mientras que la **del “yo” es moderna**. Lo que sucede es que en el proceso histórico se va produciendo un proceso de individualización, de separación emocional del ser humano respecto a lo que le rodea. El yo es una fantasía, porque no se puede ser yo independientemente del resto del mundo.

En cuanto a la definición del **otro**, es imprescindible para el proceso de construcción de la identidad de uno mismo. **No sabes quien eres tú si no defines a un otro**. La definición del otro desde el individualismo, desde la identidad del yo, es meramente referida al que tienes al lado. En los grupos cazadores la definición del otro es un proceso identitario, **porque no existe la identidad individual del yo**.

Estas precisiones y diferenciaciones son imprescindibles al estudiar la Historia y la comprensión de estas identidades, porque la **individualidad corrobora un discurso etnocéntrico, colonialista, que ha construido toda la Historia**.

Desde el planteamiento que ofrece la Historia, se considera que el resto de las sociedades que no tienen una complejidad tecnológica como las nuestras **son el embrión de nuestras sociedades, porque tienen la misma percepción del mundo**, entienden todo de la misma manera y tienen la misma identidad, pero poseen una menor complejidad socioeconómica. Pero ésto no es así, ya que entonces se considera que cualquier otro grupo humano, al ser como nosotros solo que con menos desarrollo, está colocado en una escala evolutiva donde nosotros somos los mejores. La Historia es un discurso de legitimación del presente de la Modernidad, **porque sólo tiene en cuenta lo que somos nosotros y lo proyecta a todo Grupo humano**. Y desde ahí se van definiendo los pueblos más o menos desarrollados. Colocamos a los pueblos que tienen menos evolución tecnológica a la nuestra por debajo, en escalas inferiores. Pero el problema de esta visión es que los **Pueblos Indígenas** están vivos y entienden el mundo de otra manera.

Nosotros buscamos el **"cambio"** como elemento de la Modernidad, porque tenemos control tecnológico y para nosotros el **cambio es algo positivo** y consustancial al ser humano. Pero ésto es resultado de la Modernidad, **anteriormente no se buscaba el cambio**.

Los Pueblos Indígenas tienen una identidad compleja, igual a la nuestra, pero **la organiza de otra manera. Y ésto es lo que nuestra sociedad no entiende y no respeta**, porque los juzga con nuestras pautas, y por tanto se decide que son más atrasados.

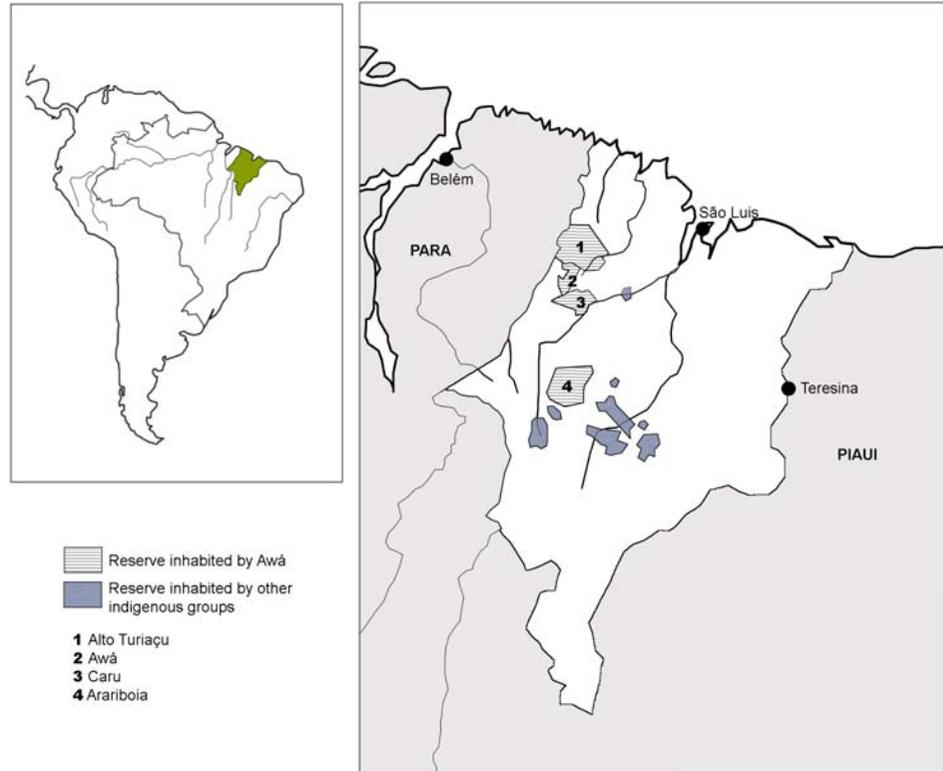
En el caso de los Awá, éstos son un Pueblo Indígena de **cazadores-recolectores y horticultores itinerantes**, situados en la Amazonía Brasileña, en el Estado Maranhão, al Nordeste de Brasil. Originariamente fueron nómadas, características sabidas por los restos del lenguaje. Este Grupo se aisló en la Amazonía desde el siglo XIX para evadir las incursiones de los colonos. A pesar de ésto, han sufrido varias masacres. La población se redujo drásticamente en sus contactos iniciales, especialmente por el contagio de enfermedades.

El **Pueblo Awá es un Pueblo en peligro de extinción**. Desde hace unos 30 años la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) los ha ido trasladando desde su territorio originario a zonas protegidas, o reservas. Cerca de estas comunidades se encuentran 3 puestos de

protección de la FUNAI. Cabe señalar que estas comunidades, o zonas protegidas donde habitan, están demarcadas territorialmente y poseen carteles visibles que así las definen. Decir también, que un Puesto Indígena es una casa donde vive gente de la FUNAI para proteger el territorio indígena.

Como se mencionó anteriormente, el Pueblo Awá que vive en estas zonas protegidas ha sufrido unas experiencias traumáticas y lo que actualmente quiere es vivir cerca del puesto de control porque allí se sienten más seguros, de manera que parte de sus asentamientos se ubican muy cerca de este puesto de la FUNAI. Sólo salen para cazar y vuelven rápidamente.

Ésto provoca que no puedan recolectar como antes, por lo que la FUNAI les enseña, y a veces obliga, a que aprendan a cosechar, lo que supone un gran cambio en su modo de vida.



Actualmente, en la zona donde se ubican estas comunidades Awá existe una gran deforestación, desmantelamiento y desolación, incluso al interior de estas zonas protegidas entran ilegalmente los madereros, por lo que el Pueblo Awá se encuentra en una situación límite de presión exterior.

En este sentido, **se denuncia que la Comunidad Europea**, junto con el Banco Mundial, Japón y Brasil, han invertido 600 millones de dólares para la construcción de una línea férrea que se encuentra, y atraviesa, Territorio Indígena protegido de los Awá. Todo esto con la finalidad de que una quinta parte del hierro extraído en la zona se destine a Europa, favoreciendo la deforestación del territorio y la creación de asentamientos humanos a lo largo de esta vía.

El cambio en su modo de vida ha sido vertiginoso. Los Awá, en el 2002, iban prácticamente desnudos. En el 2006 están totalmente vestidos, con ropa que les entrega la FUNAI. Tradicionalmente son un grupo de cazadores-recolectores que usan arco y flechas, principalmente para su caza, instrumentos que tienen para ellos un valor simbólico porque les identifica con ser cazadores. Cazan todo tipo de animales: ciervos, armadillos, tortugas,... por lo que algunos se niegan a ser recolectores porque **no es su identidad**.

Las mujeres son las que tradicionalmente se ocupaban de la recolección. En los años 40 las mujeres se dedicaban a una serie de actividades, como la recolección y la elaboración de ropa para la familia, pero ahora casi todas han dejado esta actividad. Por tanto, el estar al amparo de la FUNAI y en zonas protegidas, ha cambiado toda la dinámica de su vida.

Cuando van a cazar se organizan en campamentos sin alterar la naturaleza, porque ellos no disocian naturaleza y cultura como nosotros lo hacemos. Ésta es una de las causas por las que **no podemos proyectar nuestra identidad a los Pueblos Indígenas, porque no es posible entenderlos si lo hacemos desde nuestras categorías**. No es que sus categorías sean más simples, sino que se organizan de otra manera, y todo tiene **espíritu humano o una dimensión humana**.



Otro de los aspectos que diferencian al Pueblo Awá de nosotros, en cuanto a la diferenciación entre naturaleza y cultura, es la relación con los animales, particularmente con los monos, que está relacionada con el control simbólico sobre la naturaleza. Por ejemplo, las mujeres Awá amamantan a las crías de monos u otros animales, como el armadillo.

Se considera que, a pesar de las buenas intenciones de la FUNAI y de las ONGs que apoyan la zona, aún no comprenden las grandes diferencias que existen entre nuestras identidades, e intentan ayudarles económicamente, introduciéndoles de esta forma en nuestros patrones culturales. **Es entonces cuando se les coloca en una posición de desventaja.** Por ejemplo, se les dan escopetas para cazar, y así abandonan los arcos y flechas, convirtiéndoles en dependientes para obtener la munición. Ésto también crea diferencias internas dentro del Grupo, trastocando su funcionamiento y ordenamiento.

En las viviendas también se expresan estos cambios. Algunas de las viviendas de las reservas son estables, permanentes y con paredes, lo que ha introducido el concepto de privacidad, cuando las viviendas originales estaban abiertas en un sentido de pertenencia al Grupo.

Los roles de género también se han trastocado, dado que en la FUNAI la mayoría son hombres y es a ellos a quienes se les enseñan el cultivo de roza, por lo que se está desplazando a los hombres las actividades que tradicionalmente eran de las mujeres, ya que los hombres antes se encargaban de la caza y había una mayor equilibrio de tareas. Se está trastocando el Orden de Poder del Pueblo Awá, dejando a la mujer sin su papel tradicional, tan sólo dedicada al cuidado de los niños y a su rol reproductivo.

A pesar de estas diferencias, la sociedad Awá es muy igualitaria, no hay diferencias en la relación de poder, sólo existen diferencias en las actividades económicas. Aún no es una sociedad patriarcal, pero sí posee un discurso muy orientado a lo masculino.

El Pueblo Awá tiene dos tipos de presiones que provienen de gente bien intencionada, como la FUNAI, y de gente mal intencionada, como son los madereros. **Pero ambas están cambiando su vida.** En el caso de los madereros, son responsables, además, de reducir su territorio. Los madereros van abriendo nuevas trochas, caminos en plena selva, que son imperceptibles desde los satélites. Son responsables de una **deforestación selectiva.** Estos caminos cruzan y cierran ríos y riachuelos, reduciendo, y en algunos casos eliminando, la pesca y el ecosistema relacionado con ella, así como contribuyen a la disminución de animales, fuente de alimento para el Grupo e importante para su actividad identitaria como es la caza.

Es importante mencionar que, parte de la población joven del Pueblo Awá, no quiere identificarse con los principios de la FUNAI, buscan otras alternativas o viven en zonas más alejadas de los puestos de vigilancia.

Con la **desaparición de los Pueblos Indígenas se están perdiendo las últimas poblaciones orales del planeta y la mentalidad oral, la forma de entender el mundo sin escritura,** que es de una gran complejidad en relación a cómo se entiende el mundo con escritura, ya que la mente se organiza de otra manera. Destacar que, desde la **ayuda al desarrollo, hay que cuestionarse, y hacer un ejercicio de reflexión, sobre la pertinencia de nuestras acciones,** especialmente cuando cambian drásticamente el modo de vida de un Pueblo Indígena.

Las preguntas que surgieron en esta sesión fueron:

Pregunta: *¿Cómo es la relación del hombre con los niños y las niñas?*

Respuesta: *Las mujeres están constantemente con los hijos, pero en ocasiones se los dan a los hombres y se ocupan de ellos, los tratan bien y son muy tiernos y cariñosos con ellos.*



Pregunta: *Entre el Pueblo Awá es normal dar a una hija muy joven a un hombre para convertirse en mujer, por lo tanto ¿cómo es la relación de los hombres con estas niñas?*

Respuesta: *Las niñas son tratadas como tales hasta que tienen la menstruación, y entonces pasan a ser sus mujeres. Entre el Pueblo Awá existen casos en que la mujer tiene dos parejas, aunque también se da el caso de que un hombre viva con dos mujeres, al igual que se dan casos de mujeres mayores que se casan con niños para que las ayuden. Es fundamental recalcar que, al observar ésto, se puede caer en posturas tradicionalistas, pero no hay que olvidar que todos los pueblos han ido cambiando según entraban en contacto con otras culturas. Es importante diferenciar cuándo estos cambios se deben a una imposición externa o no.*

Pregunta: *¿Qué se puede hacer para que puedan seguir existiendo estos pueblos?*

Respuesta: *No existe una sola respuesta, y si la hay, es compleja. En primer término, aprender a conocerlos y a mirarlos sin prejuicios, aunque es una tarea difícil desde nuestra cultura occidental.*



Grupos indígenas del Occidente de Etiopía: Del Estado Depredador al Federalismo

Alfredo González Ruibal

Etnoarqueólogo del Departamento de Prehistoria,
Facultad de Geografía e Historia
de la Universidad Complutense de Madrid.



OBJETIVO DE LA PONENCIA

Conocer la situación de los grupos indígenas del Occidente de Etiopía a través del proceso histórico del país.



Las minorías étnicas de Etiopía tienen una relación larga en el tiempo con el Estado y con gente de fuera, **no son pueblos no contactados de la Amazonía** que se han encontrado de golpe con otro mundo, **sino que las relaciones con el exterior han existido a lo largo de su historia.**

Etiopía es un país multiétnico, con 80-90 grupos diferentes, alguno muy numeroso y otros más pequeños de no más de 20 personas. Éste es un elemento importante, ya que cuando se piensa en grupos indígenas, se da por hecho que son pequeños, pero en este caso, **en África subsahariana, son muy numerosos.**

Para entender la situación de estas minorías indígenas del África subsahariana, hay que tener en cuenta **2 grandes focos estatales tradicionales** que han condicionado la vida de estas comunidades:



- El foco estatal de Sudán en el desierto del Sáhara.
- El foco de las tierras altas del norte de Etiopía.

Estos dos focos han visto de manera ininterrumpida, a lo largo de los siglos, el desarrollo de multitud de organizaciones complejas y desigualdades. Con estas minorías que viven en los límites de estos estados, sobre todo Nilo Saharianos, pobladores que viven a lo largo del Nilo Blanco y en las cuencas del Nilo Azul, zonas que se corresponden con las partes bajas de Etiopía al sur del Sáhara, **se ha tenido una relación normalmente de abuso y de explotación.**

Se puede hablar de distintos estados que se han ido sucediendo, pero en realidad se puede afirmar que, hasta el siglo XX, sólo ha habido un modelo de Estado, **el Estado depredador** que entiende que las minorías indígenas y étnicas son grupos humanos que se pueden exterminar, dominar y esclavizar. El fin de estos estados depredadores llegó con los **estados modernos colonizadores**, que son también una forma de Estado depredador, pero que utiliza otro lenguaje y otra relación con los Pueblos Indígenas. **Por ejemplo, no hay esclavitud, lo que no supone que no existan abusos o por lo menos éstos no sean tan obvios.**

A estos estados coloniales les suceden, a mediados del siglo XX, unos estados postcoloniales de diferentes tipos. Un modelo en África Subsahariana es el **Estado postcolonial depredador**, que supone en cierto modo una vuelta al modelo depredador donde **se entiende a las minorías como grupos a exterminar y dominar, éste es el caso de Sudán.**

Tras la Segunda Guerra Civil Sudanesa, que se inició en 1983 y culminó en el 2005 (algunos creen que fue la continuación de la primera Guerra Civil entre 1955 a 1972), que en gran parte afectó al Sur de Sudán, llegó la Guerra de Darfur, una región al oeste de Sudán, junto a la frontera con Chad, que constituyó uno de los desastres humanitarios más graves de nuestro tiempo y que es parte de esta estrategia de depredación del Estado sudanés, que sigue entendiendo que se puede exterminar o abusar de las minorías indígenas que viven en las áreas "periféricas" del Estado. **La diferencia es que, actualmente, estas minorías presentan mayor resistencia que la mostrada en el siglo XIX, y que están armados.**

Tras la Segunda Guerra Mundial surge un tipo de Estado postcolonial totalitario. En África son comunistas con apoyo soviético y, en concreto en Etiopía, surge un Estado comunista de tipo estalinista (1977-1991) **que no se caracterizó por el buen trato a las minorías indígenas.**

Actualmente el modelo de Estado en Etiopía es **postcolonial, e incluso postmoderno**. Es un Estado Federal que respeta la diversidad cultural, que entiende que los grupos indígenas tengan derecho a su autogobierno y que se enseñen sus lenguas en las escuelas. Éste es mejor modelo de Estado, **pero no quita que tenga problemas, sobre todo en el tratamiento a los Pueblos Indígenas**.

Para entender la situación actual de los Pueblos Indígenas es necesario conocer lo acontecido en el pasado con ellos, hace 200 años.

En Etiopía se da un contraste importante entre una **formación del Estado** muy poderosa, que implica a grupos humanos que viven en las montañas, en el Altiplano, que han desarrollado una civilización muy compleja similar a nuestra civilización medieval, y el sistema de organización política de Etiopía, que es una organización feudal. Los primeros forman una sociedad letrada, con literatura propia, con una clase intelectual importante, y son cristianos. Todo ésto ha creado una sensación entre los etíopes de superioridad frente al resto de África. Desde la Edad Media hasta los años 40, **las personas de las tierras altas han dominado y esclavizados a los grupos de las tierras bajas**.

Frente a este modelo de organización de los etíopes del Altiplano, está el de los habitantes de las Tierras Bajas, los grupos igualitarios que viven en la Sabana y que, principalmente, son pastores nómadas, agricultores con tecnología muy elemental. A estos etíopes se les ha percibido siempre por el grupo del Altiplano, no sólo como inferiores, sino **como el mal**. En Etiopía siempre se ha representado **al demonio en negro** con rasgos similares a las personas que viven en estas Tierras Bajas, mientras que a la Virgen y los santos, que son símbolos de los grupos dominantes, se los representa con rasgos de raza blanca.

Mientras ésta era la relación del Estado Etíope con sus Pueblos Indígenas, en Sudán estaba ocurriendo algo parecido. Tenían un tipo de esclavitud diferente. Se capturaban esclavos y se les usaba de esclavos domésticos. Pero a partir de mediados del XIX ésto cambia radicalmente.

Sudán es conquistada por turcos y egipcios y comienza una esclavitud brutal, que supone la desestructuración y desaparición de muchos grupos indígenas. Se calcula que el 50% de los esclavos llevados a Egipto desde Sudán murieron en el camino. Al cabo del tiempo, ésto se transformó en una simbiosis entre los que esclavizan y el resto de la gente.

Una imagen estereotipada que se suele tener de los indígenas, es que son gente buena, el buen salvaje. Pero en situaciones de tanta tensión, de presión exterior, de desestructuración, no siempre es así, y en los mismos grupos indígenas hubo quienes aprovecharon para explotar a sus iguales. Entre los años 1910-1920 destacaron algunos indígenas, de algunos grupos, que aprovechaban su posición para relacionarse con personas o grupos que compraban esclavos y/o pactaban matrimonios, para así aumentar su poder.

Una vez desaparecidos estos modelos precoloniales depredadores, llegaron a África las potencias europeas. A Sudán, Inglaterra en 1890, y a África los italianos en 1935. Este último caso fue muy representativo por la relación mantenida entre los estados europeos y las minorías indígenas de otros continentes. La justificación de Italia para su invasión a Etiopía fue que luchaban contra un Estado imperialista encabezado por otros grupos africanos que permitían la esclavitud, lo cual era una lacra. Pero este discurso emancipador de Italia no consistía más que en una excusa para justificar la conquista de otro País y poder **explotar así sus recursos minerales**. Los grupos minoritarios indígenas siguieron sufriendo, no como esclavos, pero los indígenas de las Tierras Bajas siguieron sometidos a los esquemas evolucionistas que mantenían los italianos, se les seguía viendo como el **último escalón evolutivo**.

En Etiopía, del 1977 al 1991, se instauró un régimen comunista de corte estalinista, caracterizado por sus infulas desarrollistas modernizadoras a cualquier precio, y por el intento de centralizar el País. Se intentó igualar y etiopeizar a todo el mundo, sin tener en cuenta a los grupos minoritarios, quienes debieron hablar por obligación el idioma etiope.



La “modernización” llegó a Etiopía **con la agricultura, favorecida por la ayuda soviética**. Se recomendaba construir granjas modelo, provocando una colectivización de la tierra. Se fabricaron silos y otras infraestructuras agrícolas con este objetivo. Esta experiencia fracasó, fundamentalmente por no haber tenido en cuenta a los grupos indígenas etíopes, a las minorías étnicas del país, a sus culturas, a su modo de relacionarse con la tierra, tanto desde un punto de vista simbólico como desde la percepción de la naturaleza que tenían estas minorías, así como desde sus prácticas de cómo organizar las tierras. Cuando empezó a tambalearse el apoyo soviético a Etiopía, los indígenas decidieron irse a cultivar sus propias tierras que dejaron cuando recibieron estas ayudas. Es importante resaltar, que este proceso de modernización, fue en paralelo a una Guerra Civil que duró 15 años y se llevó la mayor parte de PIB a la financiación de la compra de material bélico a los países del Este.

En este proceso de “modernización” a estas minorías se las utilizó como “carne de cañón”. Se les capturaba y se les obligaba a formar parte del ejército Etíope que luchaba contra las guerrillas que trataban de acabar con el régimen comunista. En la actualidad, las distintas comunidades etíopes se ven obligadas a vivir rodeadas de restos de este armamento bélico, **lo que supone un gran peligro para sus vidas**.

Este proceso modernizador no se debe sólo a la aportación soviética, también los países de occidente participaron en este intento fallido de modernización. Un proyecto que ejemplifica esto es el **proyecto de Tana & Beles, cuya aportación fue de 300 millones de dólares** para construir fabricas, centros de procesado de alimentos, monocultivos, con la finalidad de desarrollar las Tierras Bajas. Se construyó esta infraestructura agrícola en mitad del bosque tropical donde vivían distintos grupos indígenas, deforestando gran parte de sus tierras originarias. Como resultado, en 2 años todo este intento de modernización fracasó debido a la nula consideración de la situación sociopolítica de estos pueblos, su cultura, su relación con la naturaleza, como causas más importantes. En 1991 se hundió el régimen comunista y los campesinos situados en las Tierras de los **Gumuz** sufrieron un ataque por parte de los indígenas tratando de volver a conseguir sus tierras.



Actualmente, el Estado Etíope en teoría, **respeto todas las culturas y ha hecho del respeto a la diversidad su lema.**

Todo ésto indica **que la visión de las minorías indígenas de África ha pasado por 3 etapas:**

1. Premoderna, desde los inicios del 20 donde se les ve como esclavos.
2. Estado Moderno (colonial postcolonial), ya no se les esclaviza pero siguen siendo inferiores. Son llamados: negroides, montañeses, primitivos.
3. En la actualidad prevalecen 2 visiones:
 - a. Postmoderna-postcolonial, desde donde se les ve como exóticos y sujetos a protección.
 - b. Visión del Estado Federal Etíope, donde todas las personas sin distinción de étnias son ciudadanos.

El Estado Etíope no es actualmente una maravilla, dado que tiene muchos problemas. Sigue siendo un Estado moderno con todos los valores y categorías con las que funciona todo Estado moderno. Busca la legitimidad para poder gobernar, tanto el territorio como a sus gentes, necesita simplificar, estandarizar y uniformizar. Mediante estas estrategias consigue controlar más a la población, para ésto utiliza los censos, el desarrollo de la planificación urbana, las escuelas, etc...

En este sentido, el Estado intenta agrupar identidades con la idea de comprender a estas minorías, y lo hace de una forma inadecuada, simplificando muchos de los aspectos importantes que identifican a estos grupos indígenas. Ésto trae consecuencias graves, pues unifica algunos grupos indígenas con otros, les destina a unas tierras diferentes a las suyas, es decir, los desalojan. Cambian incluso el nombre del Grupo y son absorbidos por otro Grupo; en algunas ocasiones un mismo Grupo es fragmentado y reubicado en dos zonas distintas. Todo ésto provoca graves consecuencias de pérdida de identidad forzada entre los grupos.

Actualmente se está elaborando un informe en el que se explica toda esta complejidad cultural y los problemas que los asentamientos y la política étnica del País está provocando en estas minorías.

Es importante resaltar el caso de los **Kanbata**, quienes fueron desplazados y asentados fuera de sus tierras en este intento de ordenar a las diferentes étnias. Este desplazamiento ha generado que este Pueblo Indígena no tenga derechos como Pueblo Indígena, pues el Estado Federal que dice respeta los Derechos de los Pueblos Indígenas, no los considera indígenas, pues no viven en sus tierras.

Otro problema con el que se encuentra el Estado Federal es la **Evangelización** agresiva de grupos protestantes procedentes de EE.UU y del norte de Europa. El Estado no se puede permitir prohibir la entrada de estas personas, ya que ofrecen a la población educación y sanidad, sobre todo a grupos apartados a los que el Estado no llega. Ésto conlleva el que, en ocasiones, se les permita establecerse en determinadas zonas donde se ubican Pueblos Indígenas. Su presencia produce en ellos un cambio en su cosmovisión, que implica conflictos dentro de las propias familias y cambio de tradiciones, como los bailes, vestidos, etc... Todo ésto hace daño a estos Pueblos Indígenas y es denunciabile.

Otro problema es el **capitalismo neo-colonial ante el cual el Estado Etiope no tiene herramientas para defenderse**. En base a este capitalismo, el Estado se aprovecha de los indígenas minoritarios, entra en sus tierras, deforesta, y obliga a sus gentes a plantar palmito con el que poder fabricar etanol.

Las comunidades indígenas en el **Este de África**, pese a muchos buenos intentos, siguen siendo manipulables, prescindibles y mejorables, con todo lo que ésto supone **de peligro para su supervivencia**.



Las preguntas que surgieron tras esta exposición fueron:

Pregunta: *¿Cómo están trabajado la ONGs en África?*

Respuesta: *No existen ONGs que trabajen con Pueblos Indígenas como en Latinoamérica. Las pocas que hay, y que están trabajando, se ubican en la zona del sur, en el Valle de Omo, donde hay grupos que llevan más tiempo aislados del resto y son comunidades más pequeñas y más frágiles. En Etiopia, lo que se ve son ONGs especializadas en salud o de ayuda humanitaria. Sí se conocen proyectos de desarrollo que han fracasado, e incluso han generado catástrofes. En este aspecto, es importante mencionar que una ONGD dotó a un grupo indígena de paneles de miel, tal y como los conocemos en occidente, cuando esa comunidad lleva **explotando la miel** desde hace siglos y todo este trabajo está relacionado con ritos y con la construcción de la igualdad dentro del Grupo. La introducción de esta actividad transforma y trastoca, no sólo la concepción de esta actividad, sino los roles que en torno a ella tiene este Grupo Indígena.*

Pregunta: *¿Se trabaja con microcréditos en Etiopia?*

Respuesta: *Existe esta ayuda en las zonas urbanas, pero uno de los problemas que se está viendo con esta práctica es una desestructuración dentro de la organización social, que tiene que ver con el género. Ejemplo: en el sur de Etiopia los tejedores son los hombres, y ésto implica una cosmovisión. Una ONG, a través de los microcréditos, está fomentando que las mujeres tejan, lo que está provocando conflictos en la comunidad y no contribuye a conseguir la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, sino a un deterioro de una cultura milenaria y a todo su imaginario colectivo, que se basa en esta actividad.*

Pregunta: *¿Existe la inmigración de Etiopia a Europa? ¿Hasta que punto es fuerte su identidad ante la necesidad de tener que buscar un sustento para su familia? No de los pueblos dominantes, sino de las minorías.*



Respuesta: *No son capaces de imaginar la idea de inmigración, quienes sí lo hacen son las gentes de las zonas rurales, que saben que hay otro mundo.*

Pregunta: *¿Las ONGs no reciben peticiones desde estos grupos Indígenas? ¿Tal vez estos grupos aceptan su situación?*

Respuesta: *Quienes han tenido un contacto con ONGs si piden cosas cuando ven a los "blancos". Si estos grupos no han tenido contacto con ellas nos les interesa, consideran que no tienen nada que ver con ellos. Esta concepción depende de las zonas y los grupos.*

Pregunta: *En este momento en el que el Estado parece respetuoso con las diferentes culturas ¿cómo se esta manejando el tema del turismo en estas poblaciones como medida posible de desarrollo? ¿Se lo plantea el Gobierno?*

Respuesta: *En los últimos tiempos se está viendo como grupos de turistas llegan a algunas comunidades alejadas, e incluso se están produciendo problemas a la hora de hacer fotos sin consentimiento. Pero las comunidades africanas se resisten. El turismo esta provocando, por ejemplo, que ciertos grupos indígenas que siempre han ido desnudos ahora se vistan, o abandonen tradiciones como el pintarse la cara.*

Pregunta: *Un Pueblo Indígena, cuando da un salto cualitativo que mejora su situación ¿ se siente superior a los demás porque progresa?*

Respuesta: *Todo grupo humano es **endrocéntrico**, por lo que se siente superior a los demás. Todo Grupo se siente "elegido por Dios" si su discurso de legitimación es el mito, o "seres humanos auténticos", o "elegidos por el destino" si se mira a la racionalidad moderna. Pero los grupos crean un mito y se sienten superiores a los demás por que su Dios los ha elegido a ellos, y no a otros. La sensación de que se es superior a los demás es generalizada en los humanos, no sólo en los Pueblos Indígenas.*

BLOQUE 2

Estrategias, metodologías y herramientas pedagógicas en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.



Experiencias prácticas de proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo

Intermón Oxfam.
Jóvenes del Tercer Mundo (JTM).
WATU Acción Indígena.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Acercar 3 experiencias de Sensibilización y/o de Educación para el Desarrollo realizadas por *ONGs especializadas*, en centros educativos de la Comunidad de Madrid, destacando sus principales características y peculiaridades.

METODOLOGÍA

Se dedicó un tiempo importante para que el personal técnico de las **2 ONGs invitadas y WATU Acción Indígena** explicaran, desde su **especialización, las experiencias concretas de Sensibilización y Educación para el Desarrollo** ejecutadas en los centros educativos. Cada organización apoyó su explicación con los materiales elaborados para sus actividades, explicando sus usos y enfoques. Se destinó la parte final de cada exposición para las preguntas y el debate.



Educar para una Ciudadanía Global. Intermón Oxfam, (IO).

Isabel Sebastián

Comité de Educación para el Desarrollo de IO, con una amplia experiencia docente en centros educativos.

*En **Intermón Oxfam** se apuesta por **educar para una ciudadanía global**, lo que significa educar con la intención de que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos del alumnado con el que trabajamos. Se quiere fomentar el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los Derechos Humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.*

(www.intermonoxfam.org/educar)

Desde el equipo de **Educación para el Desarrollo de IO**, se trabaja para formar ciudadanos y ciudadanas sensibles, conscientes, comprometidos y comprometidas. Para ello se abarca a todos los grupos de edad, desde el infantil a los primeros cursos universitarios.

En este sentido se presenta el programa “Conectando Mundos”, que forma parte de la dimensión de Sensibilización y Educación para el Desarrollo de Intermón, expresada en campañas para la sociedad en general y programas en la escuela.

“**Conectando Mundos**” es un programa que está funcionando desde hace 5 años. Es una actividad colectiva a través de Internet, en la que participan centros de diferentes países de Europa, África y América Latina. La actividad se organiza en torno a comunidades de aprendizaje. En cada comunidad participan alumnos y alumnas de la misma edad, entre 6 y 17 años, de diferentes procedencias. Es además un espacio alternativo para la participación y el intercambio entre alumnos y alumnas de diferentes realidades culturales, económicas y sociales. En este año se propone buscar soluciones colectivas al modelo de desarrollo, en concreto, se trabajarán iniciativas que incluyan un nuevo modelo energético y de uso del transporte, y que se concreten, por una parte, en políticas de respeto socio ambiental y, por otra, en cambios de conducta basados en el consumo responsable.



Una primera fase del programa es la formación del profesorado para familiarizarles con el tema, el entorno virtual y el trabajo de los alumnos y alumnas. Una segunda fase es la actividad para el alumnado, que es específica para cada ciclo. El profesorado, desde la Web, les propone un tema relacionado con la energía, transportes y contaminación, haciéndoles reflexionar críticamente desde el aula. Las conclusiones se cuelgan en la red y se comparten con el resto de centros que componen la pequeña comunidad, de manera que interconectando entre todos/as se llega a un consenso que se lleva a un Foro Nacional o Internacional bajo el paraguas de Intermón (Parlamento Europeo, Foro de Barcelona, etc...). De esta forma, el alumnado siente que sus propuestas se tienen en cuenta. Esta experiencia está siendo muy positiva, ya que cada vez se inscriben más centros, aunque siempre hay centros donde existen otras prioridades.

Otra forma de trabajo de Intermón es a través de los materiales, o lo que se denomina **recursos educativos para trabajar la ciudadanía global**, que se pueden descargar desde la Web y que conforman unas propuestas educativas ideadas para tratar en clase. La intención es incidir en los valores, para educar en aquellos temas relevantes para la nueva ciudadanía global y facilitar la posibilidad de **dar forma y sentido a otro mundo** más justo y más digno. Estos materiales son:

- **“Global Express”**: documento que lleva la actualidad al aula desde la óptica de Intermón Oxfam. Se compone de una primera parte para el profesorado, donde se intenta ayudarle en el trabajo de los diferentes temas en el aula (sequía en Etiopía, pobreza, agua...). Todo ello pensado para un alumnado mayor de 14 años, es decir, de Secundaria o Bachillerato, aunque todos los materiales tienen la posibilidad de adaptarse a un alumnado de menor edad.
- **Monográficos**: tratan temas mucho más generales, como el derecho a la educación, a la salud, comercio justo, etc. Este material se elabora conjuntamente con otras ONGs, enriqueciendo así los contenidos destinados a Primaria y primeros cursos de Secundaria. Actualmente, los monográficos proponen dos temas de fondo:



1. **Agua y desarrollo**, que enlaza con el “Global Express” y las campañas de Sensibilización que desarrolla Intermón Oxfam,
2. **Pobreza Cero y Objetivos del Milenio**. Para tratar estos temas Intermón cuenta con las llamadas “maletas pedagógicas”, donde se encuentran materiales didácticos para el profesorado y actividades para el alumnado, junto con diferentes recursos audiovisuales.

Los temas de las campañas de este año están centrados en:

- **El día de la no violencia y la paz:** se ofertan a los docentes actividades para trabajar este tema, e ideas para llevar a cabo un acto simbólico con los/as chavales/as y así conseguir su compromiso e implicación.
- **Semana mundial de la educación:** donde se defiende el derecho a la educación de los niños/as en el mundo y, sobre todo, se intenta equiparar el acceso a la educación de las niñas, es decir, los objetivos 2 y 3 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Se diseñan conjuntamente unidades didácticas con otras ONGs y se ofertan a los centros, que lo enlazan a su Plan de Centro.

Intermón cuenta con un procedimiento interno, producto de su experiencia en los centros educativos, que ahora compartimos:

- **Trabajo en los mismos centros:** se trabaja con 5ª y 6ª de Primaria, Secundaria, FP y primeros cursos de Universidad. Se hacen talleres apoyados en una metodología socio afectiva, y se tratan temas como la deuda externa, el comercio con justicia, armas bajo control, Objetivos del Milenio, comercio justo, etc..., buscando una reflexión, una implicación y un compromiso por parte del alumnado.
- **Exposiciones:** principalmente con paneles sobre 2 temas: los Objetivos del Milenio y el consumo responsable. Estos paneles se dejan en los centros durante unas semanas para que se trabaje con ellos.

- **Bibliotecas circulantes o volantes:** estas bibliotecas son una gran aportación para el trabajo en Primaria, dado el valor didáctico y educativo del cuento. Estas bibliotecas se componen de unas cajas con 2-3 cuentos diferentes, pero con 25 ejemplares de cada uno de ellos, de manera que en un mismo Centro tres clases pueden estar trabajando con diferentes cuentos que se intercambian. De esta manera existe material para trabajar durante varias semanas. En total son 6 bibliotecas de este tipo, que ayudan a trabajar la educación en valores y fomentan la lectura.
- **Comercio justo:** se organizan exposiciones o mercadillos para dar a conocer los productos de comercio justo. Esto se realiza sin un propósito de vender por vender, sino que se acude a centros donde existe una sensibilización previa.

Intermón también cuenta con un área destinada al trabajo con el profesorado, que busca sensibilizar y trabajar conjuntamente con este colectivo, así como, darles formación a través de los **CAPs**.

Se comienza a trabajar, timidamente, con los **padres/madres**, al considerarles parte importante del trabajo efectivo con los/as chavales/as, ya que son ellos/as los referentes más cercanos del alumnado de los centros. Desde la experiencia de Intermón, la participación de los padres/madres es muy positiva, **destacando la implicación mayoritaria de las madres**.

Intermón cuenta con 6 delegaciones en España. No en todas ellas existe el Comité de Educación, pero en las que hay, se **diseñan conjuntamente** los materiales de Educación para el Desarrollo. Se distribuyen a cada Delegación y posteriormente se estudian, se adaptan y se evalúan, hasta conseguir unos materiales de alta calidad educativa.

El gran valor de trabajar en educación y sensibilización radica en que debe ser un trabajo continuo con el profesorado y entablar relaciones de confianza y conocimiento para



mejorar el impacto. Cada día se aprende algo del alumnado y del profesorado y eso es lo que enriquece este proceso.

En el diálogo posterior se compartieron las siguientes cuestiones:

Pregunta: ¿Quiénes son las personas encargadas de ejecutar los talleres ¿los mismos profesores/as o personas pertenecientes a Intermón?

Respuesta: *Desde Intermón se busca la participación activa del profesorado, el trabajo conjunto con ellos y ellas en el aula, en el desarrollo de los talleres. Esto es importante, ya que el alumnado ve que no es una actividad puntual de una ONG como Intermón, sino una iniciativa que sale de su propio Centro. Hay que destacar que, a pesar de ser el ideal de trabajo, esta implicación del profesorado o de los centros no siempre se consigue.*

Pregunta: **Desde el currículum escolar a nivel estatal ¿se contemplaba la Sensibilización Social como tema a trabajar en los centros?**

Respuesta: *En muchos planteamientos de las tutorías si está contemplado, y el profesorado, si quisiera, podrían plantear las asignaturas desde otra mirada, pero a nivel oficial no se contempla. En este sentido se destaca que, durante años, los contenidos transversales si trataban estos temas que no son propios de una asignatura, y las ONGs realizaban una labor de apoyo en estos capítulos a los centros.*

Finalmente se señaló que la metodología socio afectiva que se utiliza en el trabajo de IO es válida para trabajar en cualquier temática, inclusive la temática indígena.



La mirada de Jóvenes del Tercer Mundo (JTM)

Almudena López y Luis Medina

Departamento de Educación para el Desarrollo.

Jóvenes del Tercer Mundo (JTM) es una ONGD especializada en educación que lleva 20 años trabajando en educación. Sobre todo centra su labor en los niños y niñas de la calle y en potenciar todo lo relacionado con Formación Profesional.

Desde **JTM se define Educación para el Desarrollo (ED)** como una educación diferente, dirigida a jóvenes para dotarles de herramientas, para que adquieran conocimientos y para que reflexionen acerca de cómo afectan nuestras acciones en los demás, así como incidir en la ciudadanía. JTM considera que su educación trata de crear las condiciones para favorecer la autonomía de las personas y promover su participación en la mejora del desarrollo local e Internacional.

En esta reflexión se planteó **la importancia de partir de una definición de desarrollo, dado que existen multitud de definiciones.** Se resaltó la importancia de que las **personas adquieran autonomía para promover los cambios.** En esta misma línea, se cree importante que la Educación para el Desarrollo se plantee desde el trabajo en valores, como sensibilización, solidaridad, tolerancia y apertura a otras realidades.

Para ésto, es importante considerar como elemento imprescindible de la ED **el fomento de prácticas de participación, como elemento diferenciador de la educación tradicional.** Otro aspecto a considerar es la empatía, ponerse en lugar del otro y sentir sus problemas como propios. La ED eleva la calidad de vida de las personas, de allí su importancia.

La ED ha de ser un **proceso dinámico**, de intercambio, participativo y fuente de información para concienciar a las personas sobre el modelo de desarrollo que estamos llevando a cabo, planteándose cuestiones sobre ¿es el único modelo de desarrollo? ¿Es modificable? ¿Es válido para todo el mundo?

Para poder responder a todo ésto la ED debe ofrecer información, y para ello, la ED motiva compromisos activos y procesos transformadores para cambiar la realidad,

comenzando por transformarnos nosotros mismos y poder así ser capaces de participar en la transformación de la realidad.

JTM enfoca su labor en la **educación formal** y centrada sólo con alumnos y alumnas de Bachillerato, Grado Medio y Superior así como de integración social. El trabajo con este colectivo se debe a la reflexión de JTM, por la que considera **que la entrada en el Instituto suele ser el momento en el que se asientan los valores y se desarrolla la empatía hacia los demás, momento en el que se pueden modificar actitudes y comportamientos.**

Este año JTM ha comenzado a trabajar en ámbitos de **educación no formal**, cuyo resultado ha sido muy positivo. Esta experiencia trabaja la participación de los chicos y chicas en la modificación de las cosas negativas que ven en su propio barrio.

Se destacó que el trabajo con el profesorado es un elemento imprescindible en el trabajo en las aulas. JTM elabora materiales para ellos y ellas, que surgen de la construcción de un **Plan Estratégico** para varios años donde se definen los temas a trabajar. En este Plan se incluyen contenidos dirigidos a que el profesorado pueda contextualizar los temas y fichas a trabajar en las temáticas.

Las **sesiones formativas** realizadas por el departamento de ED son presenciales y fuera de las aulas, para que de esta manera el alumnado no lo asocie a algo académico. Se exige que el profesorado se quede en el aula para que, posteriormente, puedan seguir desarrollando los temas. Las sesiones se organizan conjuntamente con los centros, se establecen el número de horas, días, etc...

Entre las actividades que JTM está desarrollando actualmente, se encuentra la creación de una **red del profesorado** donde ellos y ellas elaboran la información y la comparten con el resto de compañeros y compañeras.

Existen aspectos positivos del trabajo en los centros escolares, pero también es frecuente chocar con **dificultades**. Las más comunes son:

- La escasa importancia que dan algunos centros a estos temas, priorizando las materias curriculares.
- La poca implicación y participación de los/as docentes en los desarrollos.
- Como autocrítica a las propias ONGs, la escasa colaboración, lo que está convirtiendo esta labor en un pequeño “mercadeo” entre las ONGs a la hora de realizar sesiones en los centros. Se considera necesario trabajar conjuntamente y unirse para favorecer el trabajo.

Relacionado con este tema surgieron las siguientes preguntas:

Pregunta: *¿Qué dinámicas lleva a cabo JTM en las aulas, para favorecer esa transformación interna necesaria para una transformación de lo externo?*

Respuesta: *JTM intenta trabajar el cambio de actitudes con jóvenes, apoyando a los centros educativos con su presencia en las aulas a través de talleres. Pero desde JTM se pretende conseguir que los centros sean autosuficientes y puedan realizar ellos mismos el trabajo sobre estas temáticas.*

Pregunta: *¿Cómo trabaja JTM aspectos como la solidaridad, respeto, la educación en valores?*

Respuesta: *Estos temas, normalmente, son tratados principalmente de manera transversal, dado el escaso tiempo disponible en las aulas, 45 minutos, pero se trabajan en todos los talleres. Por este motivo, JTM ha iniciado este trabajo en la **educación no formal**, donde profundiza más todos estos aspectos y lo realiza en el centro de JTM, donde chicos y chicas acuden de manera voluntaria dado el carácter de no obligatoriedad que implica, a diferencia que en los centros educativos, resultando más participativo.*

Pregunta: *¿En qué consiste la formación que ofrece JTM?*

Respuesta: *Actualmente, JTM trabaja el tema de la “Educación de Calidad” basada en el 2º Objetivo del Milenio, y se realiza a través de dinámicas elaboradas para el tratamiento de este tema, bien audiovisuales, juegos vivenciales, etc... para así conseguir una interiorización y una acción desde los chicos y chicas que están involucrados.*

*Una de las líneas de trabajo de JTM, que complementa estas acciones que se han descrito anteriormente, es el proyecto “Iniciativa Solidaria”, enmarcado en el Convenio de Educación para el Desarrollo entre JTM y la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID), cofinanciado por la misma. Este proyecto surgió de la necesidad de **continuar el trabajo realizado en los centros a través de talleres y que en ocasiones, por falta de tiempo o recursos**, se contemplaban como acciones puntuales. Así, “Iniciativa Solidaria” se convierte en una **herramienta** para que la juventud beneficiaria de los talleres en los diferentes centros, ponga en marcha sus propias iniciativas solidarias desde la Web del proyecto, creada con esta finalidad.*

Esto significa que los chicos y chicas beneficiarias de los talleres presentan sus ideas a través de un certamen de iniciativas. En la Web se plantean las diferentes iniciativas (mercados de comercio justo, galas benéficas, museos vivientes,...) con carácter solidario. Estas ideas se someten a un jurado compuesto por personal de JTM y personas externas a la Organización. La iniciativa mejor valorada, visita un proyecto de cooperación de JTM, con la idea de vivir de primera mano lo que se ha contado en las aulas. Este año, los alumnos y alumnas, autorizados por sus familias y por el tutor o tutora, viajaron hasta República Dominicana.

Estas experiencias e iniciativas, junto con el apoyo de la **Red del profesorado**, han permitido a JTM crear la **Red de jóvenes**, donde con la ayuda de un Blog creado por JTM y gestionado por los chicos y las chicas y el profesorado, pueden exponer sus impresiones y reflexiones.

Uso del cómic como herramienta pedagógica
para acercar los Pueblos Indígenas a la escuela.
WATU Acción Indígena.

Gisella Olivares y Nagore Alonso

Departamento de Proyectos,
Área de Sensibilización y Comunicación.

Watu Acción Indígena, desde su misión de acompañar a los Pueblos Indígenas en su lucha por la defensa, reconocimiento y respeto de sus derechos y su cultura, trabaja en dos áreas estratégicas:

- **Acompañamiento en territorio indígena:** apoyando la puesta en marcha de los procesos de autodesarrollo de los P.I que así se lo solicitan, directamente o a través de sus organizaciones, y contribuyendo a la protección y respeto de los Pueblos Indígenas no contactados o en aislamiento voluntario.
- **Sensibilización social y comunicación:** con el objetivo de acercar, concienciar y promover cambios en las actitudes de la sociedad, instituciones públicas, privadas y empresas, acerca de los modos de vida de los Pueblos Indígenas, su vulnerabilidad actual y su inapreciable importancia en la conservación del planeta. Watu también intenta ser un espacio de reflexión y difusión de la múltiple realidad de estos grupos humanos, así como un núcleo de presión desde el que conseguir la revalorización y el rescate de sus culturas y sus derechos. Desde nuestra Organización, nuestras acciones en este Área se han concentrado en:
 - Colaboración con entidades públicas, privadas y ONGs como Organización Especializada en Asuntos Indígenas ante situaciones que lo requieren.
 - Intermediación política en apoyo de la presencia de representantes indígenas en los foros nacionales e Internacionales donde se dirime su situación particular.
 - Artículos, conferencias y libros de divulgación del mundo indígena y su problemática.
 - Campañas de sensibilización, difusión y presión.
 - Patrocinio y proyección de películas, documentales y exposiciones fotográficas.

Desde nuestra Área de Sensibilización Social y Comunicación, **en el año 2006 iniciamos nuestro trabajo en Educación para el Desarrollo con una primera experiencia piloto que se denominó "Acercamiento de dos Pueblos Indígenas de la América Andina: los Asháninka y los Uru Chipaya, a escolares del Tercer Ciclo de Educación Primaria, a través del cómic"**, cofinanciado por el Ayuntamiento de Madrid y WATU.

De nuestro trabajo y experiencia en acciones de Sensibilización y difusión, nos encontramos con que, para transformar actitudes y miradas hacia los Pueblos Indígenas, era necesario acercarnos de una manera más directa, efectiva, a la ciudadanía, y en especial a los niños y niñas, ya que si queremos cambiar las miradas hay que empezar desde edades muy tempranas. Por otra parte, constatamos que en los materiales educativos de otras ONGs que trabajan en ED, y en los propios textos escolares, no se toca de manera específica el tema de los Pueblos Indígenas y sus distintos modelos de vida, ni su situación, amenazas, derechos particulares, ni la importancia que representan para nuestra cultura y forma de vivir. En este sentido, consideramos que la temática indígena nos ayuda a reflejar, de forma transversal, la incidencia de todos aquellos valores por los que se trabaja desde la ED, y que se presta a la práctica real de los mismos. En síntesis, este proyecto surge desde esta perspectiva, con la idea de dar a conocer una imagen cercana de la realidad de los Pueblos Indígenas lo menos estereotipada posible, resaltando también la gran diversidad cultural y étnica del Mundo Indígena.

Se decidió que este trabajo **debía ejecutarse en los centros educativos**, como el principal espacio donde se mueven los niños y niñas. Estudiando otras experiencias y considerando las recomendaciones de personal experto consultado, se eligió el alumnado del **Tercer Ciclo de Educación Primaria, entre 10 a 12 años, como el Grupo Meta**. Se trabajó con este segmento de población como experiencia piloto y por la importancia de crear una actitud solidaria antes de la etapa adolescente, que es una etapa difícil y que generalmente está recargada con las diferentes actividades escolares, lo que influye en la buena disposición a nuevas experiencias, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Considerando el Grupo Meta con el que trabajaríamos, entre todas las posibilidades de formato estudiadas, nos **decantamos por el formato cómic**, ya que es sencillo, directo, de fácil lectura, se identifica con estas edades y es muy versátil para transmitir nuestros contenidos.

Los contenidos se centraron en **2 Pueblos Indígenas: el Pueblo Asháninka y el Pueblo Uru-Chipaya**, con los que mantenemos un trabajo continuado y cuyas poblaciones hemos establecidos como prioritarias, y que además se ubican en dos ecosistemas muy diferentes, lo que ayuda a reflejar la diversidad de estos pueblos. Este conocimiento nos permitía contar con buenas herramientas teórico-prácticas para mostrar su forma de vida.

En resumen, el objetivo específico del proyecto era sensibilizar sobre los Pueblos Indígenas mostrando los modos de vida de dos de estos pueblos, el Asháninka y el Uru Chipaya, su importancia para la conservación del ecosistema y las amenazas a sus derechos como personas y pueblos, utilizando el cómic como herramienta pedagógica. Se dirigió al alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria, 5º y 6º curso, de colegios públicos del Municipio de Madrid. Las acciones del proyecto se centraron en 3 líneas:

- Creación, elaboración y adaptación de un material pedagógico infantil en formato cómic y una Guía Didáctica para el profesorado.
- Sesiones en los centros educativos, dirigidas al alumnado y el profesorado, apoyadas con los materiales elaborados para cada grupo.
- Sistematización, evaluación y publicación de los resultados de las acciones del proyecto.

En este sentido, algunos de los resultados cuantitativos del proyecto fueron :

- Producción de 3 materiales educativos: dos en formato cómic, “Mario y el misterio Chipaya” y “La Cascada Irioooshi” y otro la “Guía Didáctica” para el profesorado.
- Se realizaron un total de 70 sesiones con el alumnado, utilizando este material e incluyendo algunas actividades lúdicas para reforzar contenidos. Estas sesiones se llevaron a cabo en el aula, con 2 horas de duración cada una. Cada alumno de 5º y 6ª curso recibió 2 sesiones (4 horas), una dedicada a trabajar el contenido del Pueblo Asháninka y otra la del Pueblo Uru-Chipaya.
- Con el profesorado se mantuvieron 9 sesiones-encuentros para explicarles, con brevedad, en que consistía el proyecto, la cultura de ambos pueblos, y entregarles los materiales. Lo más importante de estas sesiones fue enfatizar nuestro interés por que sean ellos y ellas los multiplicadores de estas acciones en un futuro próximo.
- El total de alumnado beneficiado fue de 726, 380 varones y 346 mujeres. En cuanto al profesorado fueron 41 docentes (31 mujeres y 10 varones). De estos docentes 30 eran tutores y tutoras del 5º y 6º curso y 11 especialistas. Todos pertenecientes a 10 centros públicos de Educación Primaria de 5 distritos del Municipio de Madrid.

Los resultados cualitativos más destacables e innovadores del proyecto han sido:

- Definición de un **organigrama de recursos humanos y funciones**, que reflejó el proceso de comunicación y responsabilidades en el proyecto.
- **Incorporación de prácticas efectivas de cooperación y participación en todos los niveles y fases del proyecto.** Fue favorable, pues se lograron distintos niveles de participación y se trabajó de forma consensuada, pero hay que señalar que esta práctica merece una planificación diferente, con periodos de duración más amplios.
- **Formación de un equipo multidisciplinar de 11 personas** que denominamos **Mesa de Trabajo**, desde la cual se crearon, elaboraron y adaptaron pedagógicamente los materiales en formato cómic y la Guía Didáctica. Esta Mesa estuvo formada por los ilustradores, la guionista, equipo técnico de WATU, experta en pedagogía y representantes de la Junta Directiva de WATU. En este equipo es destacable la presencia de las 2 personas representantes de la Junta Directiva de WATU, quienes se involucraron, participaron de forma efectiva y fueron un nexo de comunicación con el resto de los miembros.
- **Incorporación de un proceso evaluativo como resultado del proyecto y como un proceso de sistematización y evaluación continua, dinámica seguida a lo largo del proyecto** que contó con dos momentos puntuales de evaluación. El primero para evaluar fundamentalmente la calidad de los materiales didácticos, pertinencia, diseño y gestión del proyecto. El segundo para evaluar las sesiones en los centros educativos, satisfacción, sostenibilidad, e impacto de las sesiones en los grupos Meta. Para ambos momentos se seleccionaron criterios de evaluación diferenciados en función de las necesidades del proyecto.

- Consideramos que la **elección y definición de la Entidad responsable de la evaluación es una decisión importante**, pues no todas las entidades que evalúan cuentan con la misma filosofía de trabajo. El trabajar con la Consultora Social Transformando, una cooperativa, ayudó mucho a entender este tipo de proceso evaluativo a lo largo del proyecto y a trabajar de una forma no convencional.
- El material pedagógico, previamente a su impresión final, fue **evaluado externamente, lo que permitió incorporar y mejorar algunos aspectos del mismo**. El material obtenido fue de muy buena calidad final, y consensuado entre todos los miembros de la Mesa de Trabajo. Mencionar que el material incorpora 3 tipos de objetivos referidos a los niveles de aprendizaje: información, concienciación y acción, aunque el objetivo más desarrollado fue el del conocimiento de los Pueblos Indígenas.
- Resultó **difícil lograr la participación de los centros educativos**, tal y como estaba prevista, a pesar de la convocatoria personalizada que se ajustó a cada Centro y al seguimiento de la misma. Este es un aspecto mejorable, ya que aunque no dependa exclusivamente de las organizaciones, es importante estudiar mejor el microcosmos de cada Centro para lograr una participación más efectiva.
- En la ejecución del proyecto **se consideró la perspectiva de género como enfoque transversal**, pero no fue sencillo llevarlo a la práctica en todas las circunstancias. En este punto hay que destacar que, en el caso de los materiales, cada profesional integrante de la Mesa de Trabajo, como es usual, no poseía las mismas herramientas, o en otros casos, ninguna para incluir esta visión en su ámbito profesional. El Equipo Técnico de WATU hizo esfuerzos para transmitir este enfoque, pero el tiempo era muy corto para trabajarlo en su completa dimensión. Ésto se evidencia en los materiales, que consideramos mejorables en algunos aspectos de la perspectiva de género.

Considerando el impacto del proyecto, tras la evaluación final, podemos mencionar lo siguiente:

- Después de realizar los talleres, el alumnado conoce lo que son los P.I a través de los modos de vida de estos 2 pueblos, y se detectan mejoras en el sentido de qué entienden los/as niños/as sobre los P.I con respecto al imaginario que tenían antes de realizarlos. El 48% de los/as niños/as señalaron aspectos culturales para definir a los P.I. Un 35% de los/as niños/as hacían referencia a su situación económica. El 18% indicaron aspectos relacionados con su entorno ambiental. Por tanto, podemos afirmar que existen más niños y niñas que reconocen la igualdad entre culturas, personas y países.
- El 55% del alumnado muestran respeto a otras culturas y orígenes diferentes, ya que creen que los **Pueblos Indígenas pueden aportar algo a la cultura de la que forman parte**. Son conscientes de que existen amenazas o daños para la existencia de los Pueblos indígenas. Principalmente, apuntan daños medioambientales (el 64% de los/as niños/as hacen mención a ellos).
- Los cómics y los Talleres han facilitado que los/as niños/as reflexionen acerca de que los Pueblos Indígenas **tienen el derecho a conservar su medio ambiente y que sufren daños y amenazas, principalmente en lo que se refiere a su entorno natural, pero también económica y culturalmente**.
- El 86% de los/as niños/as creen que pueden hacer algo para ayudar a los P.I, pero su actitud da prioridad al **“dar” que al “hacer”**.
- Se han modificado los estereotipos hacia los Pueblos Indígenas que tenían previamente a los sesiones.
- Se ha generado un interés hacia los Pueblos Indígenas, un 70% del alumnado quiere aprender más acerca de ellos.

- El alumnado procedente de otros países, en especial los de Iberoamérica, ha mostrado, ligeramente, un mayor acercamiento hacia los Pueblos Indígenas tratados que el alumnado nativo.
- Los/as niños/as detectan diferencias entre hombres y mujeres indígenas en lo que respecta al trabajo (56%) y forma de vestirse (29%), pero no son capaces de posicionarse sobre si son positivas o negativas esas diferencias, por lo que sería conveniente que se trabajara la construcción de un pensamiento crítico sobre la división del trabajo y diferencias culturales entre mujeres y hombres, porque si no, al haberse tratado esas diferencias en el cómic y posteriormente no debatirlas, se puede crear una idea confusa entre los niños y niñas.

Todos estos resultados son **un primer paso hacia la construcción de una actitud de respeto**, pero para ello, es necesario que se profundice en el respeto a otras culturas, trabajando con los mismos niños y niñas en futuras intervenciones.

En relación al proyecto presentado y sus resultados, las preguntas fueron:

Pregunta: *Si el proyecto resultó demasiado ambicioso, en cuanto al nivel evolutivo en el que se encuentra el alumnado o Grupo Meta ¿debería haber estado más adaptado evolutivamente?*

Respuesta: *Desde WATU se buscaba el acercamiento a los P.I a través de reflejar el modo de vida, costumbres y rasgos culturales de estos 2 Pueblos Indígenas, pero sin quedarse en lo folclórico o exótico, mostrando su situación actual. En esta experiencia consideramos que quizá eran muchos los contenidos para desarrollar dentro de un mismo material, pero los que seleccionamos, como posteriormente comprobamos, están bien adaptados a las edades del alumnado. Tal vez deberíamos haber estudiado la forma de mostrar la diversidad de los Pueblos Indígenas en 1 sólo material y no en 2, lo que no nos hubiera generado tanto trabajo. A pesar de ésto, consideramos que los resultados obtenidos son muy buenos.*

Se comentó que la temática era muy interesante para trabajarla desde la educación no formal, señalando la poca sensibilización que existe en temas no relacionados con la **educación formal**.

Se destacó desde WATU, en este sentido, la importancia de un trabajo previo en las AMPAS (asociación de madres y padres de alumnos/as) y en la propia comunidad educativa, es decir, los equipos directivos y profesorado en otros ámbitos que no sea el propio Centro Educativo.

Se comentó la opción de llevar este proyecto a asociaciones juveniles, inmigrantes, tiempo libre,... dadas las dificultades existentes en los centros educativos por la velocidad de su rutina diaria.

WATU: Finalmente decir que la temática indígena es compleja a la hora de trabajarla con el alumnado de Primaria, dado el momento evolutivo y cognitivo en el que se encuentra, lo que requiere de una simplicidad no acorde con el tema y una acción más continuada. Así se explica cómo, a la hora de abordar tanto los diálogos de los cómics como el diseño de las actividades, hubo que prescindir de elementos clave de los Pueblos Indígenas, como lo referido a los dioses, aspectos de su cosmovisión, etc..., limitaciones que han resultado difíciles de superar.

Es importante resaltar que desde los proyectos de cooperación con P.I se observa también esta falta de sensibilización, es decir, no sólo se necesita trabajar la sensibilización en España, sino que se hace necesaria en los países donde viven los Pueblos Indígenas.

El proyecto, como una experiencia piloto, supuso un aprendizaje importante para todos los actores que participamos en el mismo y que, desde WATU, entendimos era importante compartir en un ámbito más amplio, como e l de estos Talleres.

Resultados de evaluaciones de proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.

Paula Sánchez

Economista, experta en Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales, Consultora Social Transformando.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Conocer las buenas prácticas de los proyectos de Sensibilización y/o ED, a través de una reflexión, acerca de las conclusiones y recomendaciones derivadas de las evaluaciones.

METODOLOGÍA

Se presentaron las características de la evaluación en los proyectos de Sensibilización y ED, utilizando una metodología participativa, alternando la parte teórica con ejercicios prácticos grupales y aportaciones de los asistentes respecto a determinadas propuestas. Se desarrollaron 2 ejercicios prácticos:

1. A nivel individual, cada asistente tuvo que responder a la pregunta: *¿En que aspectos nos gustaría fijarnos en la evaluación de un proyecto?* Se formularon los que consideraron más importantes en forma de preguntas y se pusieron en común.
2. Comparar diferentes cuestionarios de evaluación señalando aspectos positivos y negativos.

En base a estos ejercicios y los planteamientos teóricos, la sesión se desarrolló con la reflexión conjunta de los y las participantes.

La evaluación, a pesar de ser una herramienta poco utilizada, **es un proceso imprescindible en los proyectos de Sensibilización y Educación para el Desarrollo** en la medida en que genera una reflexión sobre la intervención que se está llevando a cabo.

La evaluación cumple una serie de funciones imprescindibles para garantizar la obtención de unos resultados óptimos:

- Nos permite detectar las buenas prácticas.
- Trabajar sobre los aspectos de los que tenemos dudas.
- Extraer recomendaciones, conclusiones,...
- Mejorar la propia intervención o futuras intervenciones.

La evaluación permite a las propias organizaciones reflexionar, y es una herramienta con la que obtener información y así fundamentar y dar credibilidad a los resultados obtenidos en un proyecto de ED o Sensibilización.

Supone un esfuerzo inicial desde las mismas organizaciones, ya que implica incluirlo como una actividad más del proyecto, es decir, desde la propia formulación de éste hasta su incorporación en la partida presupuestaria. **Este aspecto debe ser iniciativa de las mismas entidades, ya que no es un elemento obligatorio desde la Entidad financiera.** Esto requiere un cambio en el hábito de trabajo de los/as técnicos/as de los proyectos de Sensibilización y ED.

La evaluación no es una “barita mágica”, no garantiza la calidad de los resultados de un proyecto, **sino que es un mecanismo para la reflexión** sin el cual las asociaciones, a la hora de determinar la obtención de los resultados del proyecto, se basarían en una mera percepción subjetiva de los mismos, sin poder fundamentar **realmente si se han obtenido los resultados predefinidos con dicho proyecto.**

Se señalaron algunos de los motivos por los que se considera que no se evalúa en las propias organizaciones:

- La falta de tiempo y recursos.
- La poca capacidad de autocrítica.
- El sistema de financiación de las entidades basado en proyectos.
- El día a día de las asociaciones, donde se prioriza el “hacer” más que el reflexionar.

La evaluación responde a dos necesidades principales para fundamentar los proyectos de Sensibilización y ED:

1. Emitir un juicio de valor, no quedarse en la mera descripción, es decir, reflexionar sobre los resultados, sobre los objetivos previstos inicialmente, comparando siempre lo previsto con lo logrado.
2. Recogida sistemática de información.

Algunas de las reflexiones posteriores señalaron aspectos de la evaluación importantes, a tener en cuenta:

Existe una **brecha en el concepto de evaluación**, es decir, entre los miembros de las asociaciones se mantiene la duda de si la evaluación sirve para algo. No se cree en la importancia de la evaluación de los proyectos.

Se plantearon aspectos como, que los/as mismos/as técnicos/as de Sensibilización o ED son los primeros agentes usuarios de las evaluaciones, lo que implica la necesidad de crear y promover una cultura de evaluación en la que todos/as participen en el intercambio de resultados, lo que mejoraría las intervenciones futuras. Esta brecha se superaría si se consiguiera implicar en el proceso a otros agentes, como las juntas directivas de las organizaciones, las entidades financieras, el resto de organizaciones,...

Se habló de la necesidad de un **diagnóstico previo**, o línea de base, para la formulación de proyectos de Sensibilización y ED.

Se comparó la importancia y la exigencia que hay en los proyectos de Cooperación de partir de un análisis previo de necesidades, mientras que en los proyectos de ED y Sensibilización este aspecto no es tomado en serio. Esto dificulta mucho el proceso evaluativo, dado que **no hay una línea base clara** en aspectos como la ejecución de las acciones y en la disposición previa de las herramientas necesarias para la ejecución del proyecto. Esta carencia se supliría si se realiza desde las asociaciones **un trabajo de análisis e identificación de la realidad a intervenir**. Es decir, tener en cuenta aspectos en la formulación tales como: colectivo con el que se va a trabajar, perfil de las personas, actividades,... es **decir, partir de los propios beneficiarios**.

Se señaló la importancia de definir **de dónde parte la necesidad de sensibilizar**. De éstos van a depender los resultados de la evaluación. Esta necesidad puede partir de:

- Las mismas organizaciones, es decir, dar por hecho desde ellas que se necesita sensibilizar.
- Desde un grupo concreto.
- Ser una necesidad creada por una asociación.

Se habló de la necesidad de una **devolución de resultados** de la evaluación, e **implicación** de un mayor número de agentes en el proyecto. De que los proyectos de Sensibilización y ED, en ocasiones, son acciones puntuales en las que se acude a un lugar y se realiza una acción puntual sin continuidad en el tiempo, por lo que sería deseable la implicación de otros agentes beneficiarios para garantizar una continuidad y sostenibilidad de las acciones de Sensibilización y ED. Este aspecto sería beneficioso para una buena evaluación, dado que es muy importante el contar con una variedad de agentes de los que recopilar información para realizar la evaluación. Se garantizaría un impacto más positivo de la misma.

Se habló de la necesidad de una **coherencia** entre la evaluación y los objetivos previstos en el diseño del proyecto. En este sentido, se afirmó que existen debilidades en los proyectos de sensibilización desde el propio diseño del mismo, es decir, existe una dificultad a la hora de concretar los objetivos del proyecto, ya que éstos no se definen claramente teniendo en cuenta los 3 niveles de aprendizaje que existen: **cognitivo, afectivo y actitudinal**. Se han de definir mejor los objetivos respondiendo a la pregunta: **¿qué se entiende por sensibilización?**

Por ésto, se considera imprescindible no sólo cubrir con la evaluación los objetivos y resultados de un proyecto, sino el evaluar otros aspectos, como pueden ser los puntos críticos, aspectos sobre los que existen dudas, cosas que se desconocen,...

Ante la posibilidad de que no existan objetivos bien definidos, se establecen otras vías de evaluación:

1. Evaluación libre de objetivos, donde se comienza con una definición clara de los objetivos y resultados que se esperan, y a partir ahí se realiza la evaluación.
2. La comparación entre los objetivos y resultados del proyecto que se pretenden realizar con otros proyectos.

La metodología adecuada e idónea para la evaluación de los proyectos de Sensibilización y ED es partir de unos objetivos y unos resultados previamente y claramente definidos, y sobre ello realizar la evaluación.

Los **criterios de una evaluación** deben proporcionar información válida para la toma de decisiones sobre las intervenciones. Son:

- Pertinencia: adecuación de las actividades, resultados, etc... al objetivo general y específico.
- Cobertura: mide si se llega a la población beneficiaria prevista.

- Gestión: mide la coordinación, tiempos, seguimiento, toma de decisiones.
- Calidad pedagógica de los materiales.
- Diseño: vinculación entre objetivos-recursos-actividades-resultados. Puede ocurrir que los objetivos sean muy ambiciosos y no se cumplan, o bien tengan poco alcance (que puedan ser más realistas).
- Eficacia: satisfacción, utilidad,...
- Sostenibilidad: continuación de los efectos de la intervención.

En cuanto a las herramientas de evaluación o técnicas que se apliquen, hay que destacar que existen sesgos en ellas (ejemplo: en los cuestionarios de evaluación) y que algunas de las herramientas tienen problemas de implementación a la hora de llevarlos a cabo. Pero con todo ello, **cualquier herramienta de evaluación nos va a permitir una recogida de información sobre la que fundamentar los resultados y obtener así una retroalimentación y evitar caer en una mera percepción personal y subjetiva de los resultados.**

La mezcla de diferentes técnicas de evaluación permite comparar los resultados, evitar los sesgos y reflexionar sobre cual es la más adecuada. Se habla de una evaluación de proyectos **cuando lo ideal es una evaluación de las estrategias de intervención**, de educación, de sensibilización,..

Se ha de dar un equilibrio entre la participación **de las personas implicadas en el proyecto, estableciendo previamente los diferentes niveles de participación, el cronograma del proyecto y la calidad de los materiales.**

Objetivos de aprendizaje de los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo.

José Ángel Paniego

Maestro y Psicólogo.
Experto en Educación para el Desarrollo.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Reflexionar sobre la justificación y los objetivos de los proyectos de Sensibilización y/o ED así como de los niveles de aprendizaje que se pueden abordar.

METODOLOGÍA

A través de una serie de textos que fueron discutidos y comentados en grupo, **acerca de experiencias de ED aplicadas en las aulas**, se valoraron los aspectos positivos y negativos de cada experiencia y se debatieron las conclusiones.

Al inicio de la sesión, el dinamizador precisa que él considera que **no hace ED, sino educación en valores**, y dentro de ésto, lleva a cabo un apartado de esa justicia social desde donde se entiende educación “como educación para un mundo mejor, más justo, más solidario, dónde exista igualdad de bienes y recursos”. Esta educación supone trabajar muchos aspectos, como la cabeza, las informaciones, **lo cognitivo**, una coherencia entre lo cercano y lejano,... Entendiendo “solidaridad” como un valor indisolublemente unido a una persona, a la causa de una persona, es decir, lo que le pase a él/ella me afecta a mí.

Este proceso ha de ser construido por uno mismo, no se pueden dar unas normas y valores desde fuera. La moral va siguiendo unos pasos. En la infancia se tiene una moral heterónoma, en la que las normas **vienen de fuera**. Esta moral se desarrolla hasta obtener una **moral autónoma, para lo que es necesaria una construcción y un proceso de maduración personal**.

Es necesario no recurrir a catalogar las conductas en buenas y malas, como en el pasado, sino orientarnos al futuro: ¿qué podemos hacer para mejorar la situación?

Se señaló la importancia de **trabajar la dimensión cognitiva en la ED**, ya que no podemos dejar de informarnos sobre la desigualdad existente o las causas de esa desigualdad. Si no conocemos la realidad, no podemos interpretarla o cambiarla. Por tanto, un aspecto positivo es la **necesidad de trabajar la dimensión cognitiva**.

Pero ésto no es suficiente. No basta con aportar información para conseguir personas implicadas en la mejora social, **hay que trabajar las ideas, los conocimientos, la creatividad, el análisis, la imaginación y el desarrollo de las propias ideas**. Ésto, en la realidad de los centros educativos, puede resultar contraproducente, **ya que en un sistema basado en la puntuación (notas) se bloquea el pensamiento**.

Junto a la dimensión cognitiva se ha de trabajar también la **dimensión afectiva**. Hay que procurar producir emociones que impacten emocionalmente a la persona y la sensibilicen ante una determinada situación. El sentir “en su piel” una determinada injusticia es un elemento motivador, y la persona sentirá la necesidad de saber más, buscar y actuar para que esa situación de injusticia cambie. Esto es lo llamado “**conocimiento vivencial**”. Pero por sí sólo no basta, tampoco la sensibilización por sí sola es útil. **Entender las causas es la base para poder actuar de forma que se mejore una realidad.**

Una buena estrategia son los **testimonios**, que tienen la fuerza de la primera persona, por lo que facilitan la conexión con la dimensión afectiva. Al igual que lo son las dinámicas de “**juegos de rol**”, donde se intenta reproducir situaciones para vivenciarlas en la propia piel. Se señaló que es importante conocer, saber las raíces de una actitud (p. ej: el racismo), para poder eliminarlo, o de una actitud de solidaridad, para poder fomentarla. Es imprescindible para trabajar esta dimensión afectiva el sacar conclusiones, intercambios de ideas y experiencias, provocar debate, fomentar la creatividad,... hay que aprovechar el elemento lúdico de estas dinámicas para favorecer la apertura de mente.

Todas estas dimensiones fundamentan el llamado “**método socio-afectivo**”, que parte de la vivencia (la dimensión afectiva) para pasar al análisis (el elemento cognitivo) y terminar en la movilización social (el elemento conductual).

Pedagógicamente, los derechos son el final, la meta. El camino pasa por construir, por la formulación de los **Derechos Humanos**. Especialmente en el caso de la ED, o de **los Derechos de los Pueblos Indígenas**, se ha de conseguir formular en forma de principios éticos. Los valores fundamentales deberían ser uno de los objetivos de la ED, teniendo en cuenta aspectos cómo:

- No se puede formular un principio sin un proceso que lleve a especificarse, a concretarse en unas **conductas concretas** (p. ej. ¿qué significa el derecho a la vida?).

- Los propios Derechos Humanos son principios que deben su universalidad a su ambigüedad y falta de concreción. El consenso no debe darse desde principios abstractos, sino desde conductas concretas (p. ej. hablar o no con personas de otra raza, dar dinero o no a ONGs,...). Estas conductas se generalizarían en **actitudes** hacia una persona, entendida como una actitud evaluativa: se opta por unas actitudes racistas o no racistas, y finalmente, se llegan a formular unos principios que representen esos valores.
- De las actitudes se deriva la construcción de unas **normas** desde la reflexión, el análisis y un proceso de construcción personal. No hay que lanzarlas como algo en lo que se deben creer.

La interacción positiva, una interdependencia y una corresponsabilidad, son elementos pedagógicos importantes para la consecución de un mundo armónico. El ser solidarios es algo que nos beneficia a todos, y la conciencia de este fenómeno nos lleva ineludiblemente a actitudes cooperativas con los demás. Ésto favorece la eliminación de la idea de una **ED asistencial, dónde se consideraba que existían pueblos “atrasados” porque no habían sabido actuar como nosotros y se les ofrecía la “caridad” de una ayuda**. Hoy en día, está claro que existe una corresponsabilidad e interdependencia con los problemas, que a todos/as nos interesa solucionar, para lo que es necesario dar cauces de acción respetando a la persona, sin decir lo que hay que hacer, todo ello desde la interacción y corresponsabilidad. Establecer un compromiso con el cambio. Es necesario trabajar la dimensión afectiva, de modo que “nos toque el corazón” la injusticia, y la dimensión cognitiva, analizando, viendo las causas, y completarlo con una dimensión con frecuencia olvidada: el **desarrollo de conductas y compromisos personales**.

Todos podemos hacer muchas cosas:

- Desde un consumo o no consumo responsable, que busque no degradar los países empobrecidos, que busque no generar contaminación o basuras, que

busque un modelo de comercio justo, como los que muchas ONG' desarrollan, y no un modelo de explotación.

- Desde el apoyo a entidades concretas como las ONGs, dando nuestro tiempo o recursos.
- Desde la denuncia y difusión de actitudes positivas en nuestro entorno: escuela, familia, amistades,...
- Desde la implicación de la Escuela en actividades de ED.
- Y por supuesto, incluyendo una buena formación personal en estos temas.

El **aprendizaje cooperativo** es un proceso grupal, en el que participan todos/as, pero no es algo innato, requiere habilidades y capacidades que se desarrollan y entrenan. Hay dos estrategias para desarrollar la cooperación partiendo de lo más cercano: los juegos cooperativos y el aprendizaje cooperativo.

- Los **juegos cooperativos** son un conjunto de juegos que permiten adquirir una serie de habilidades necesarias para la cooperación. Desde el conocimiento o el contacto afectuoso con el otro, hasta la cooperación para alcanzar un fin global. El ser un elemento lúdico mejora el aprendizaje.
- Los programas de **aprendizaje cooperativo** son un modo de fomentar y favorecer el desarrollo de la cooperación, utilizando la cooperación entre grupos de alumnos y alumnas para favorecer el proceso educativo. No son un "trabajo en equipo", sino un modelo en el que se coopera desde el inicio, para la búsqueda y procesamiento de la información, hasta para el proceso de estudio o evaluación, en especial en el caso de alumnado heterogéneo en entornos multiculturales, donde se quiere conseguir generar actitudes de solidaridad, de tolerancia.

José Ángel señaló cómo esta metodología ha conseguido más éxito en generar actitudes de solidaridad que muchos de los programas ofertados desde ONGs.

Todas estas acciones o programas están imbricados en **el trabajo del aula**, y con frecuencia **el trabajo de las ONGs es un paréntesis que no se coordina con otras actividades docentes**. Es necesaria una continuidad y coherencia en el trabajo del aula. Trabajar la autonomía y la cooperación con el cercano, para ir avanzando hacia una cooperación con lo más lejano, requiere de un nivel de concienciación que se tiene que trabajar con el alumnado. Existe una necesidad imperante, elaborar **programas que involucren a toda la comunidad educativa, alumnado y profesorado pero también padres y madres, lo cual lleva a que los mismos alumnos/as se impliquen y motiven más**.

Se finalizó esta sesión realizando 2 dinámicas:

1. Todos/as los participantes deberían situarse en espacios diferentes según considerasen como verdadero o falso el enunciado del ponente: **“en este mundo triunfa la persona que compite, no la que coopera”**. Una vez situados se dió la palabra al grupo en minoría, en este caso, a quienes afirmaban que era verdadero.

Se justificaron algunos posicionamientos de la siguiente manera:

- Verdadero: *“Se dice que en este mundo, y por desgracia en este mundo se es competitivo, se busca ascender y triunfar”*.
 - Falso: *“El ser humano es una ser social, y dentro de esa sociedad, tienes que cooperar y vas a necesitar de los demás, seas o no competitivo”*.
2. Como 2ª dinámica se invitó a los/as participantes a formar parejas. La dinámica se llamaba “el juego de **palma-puño**”, en el que cada participante tenía que sacar al mismo tiempo que su compañero el puño o la palma según se aceptases o no algunos postulados que enunciaba el ponente. Se contabilizaban los aciertos mediante un sistema de puntos:

- 2 palmas: 3 puntos por persona
- 2 puños: 1 punto por persona
- 1 palma y 1 puño: el puño se lleva 4 puntos y la palma.

El objetivo del juego era que cada persona intentara **sacar el máximo de puntos posibles**. Una vez finalizado el juego se sumaron los puntos y se vió que algunos/as tendieron a la competencia, y otros/as a la cooperación, también que algunas parejas pactaron inicialmente cómo jugar y obtuvieron mejor puntuación. Con este juego se quería demostrar que las actitudes de competitividad no garantizan el ganar o el ser mejor, y que las actitudes de cooperación con los demás **garantizan el éxito**.

El debate y preguntas en esta sesión se situó en torno a:

Pregunta: *¿Qué se entiende por desarrollo?*

Respuesta: *Puede ser muy diferente, y la concepción de los llamados "países desarrollados" es una definición en términos del capitalismo.*

Se dijo, acerca de las motivaciones: *Una **motivación extrínseca** al menos sirve para aprender el tema, pero hay quienes la consideraron negativa al no ser la motivación más adecuada para conseguir que el alumno/a tenga interés. Se veía contradictorio el encontrar en la motivación extrínseca algo positivo, ya que favorece la competitividad, y en ED se intenta trabajar la cooperación.*

Respuesta: *Se explicó cómo este tipo de educación finalizó sin éxito, y más en ED, ya que se basaba en una educación discursiva, donde los alumnos/as sacaban buenas notas pero no entendían y no sabían nada por que no se trabajaba el aspecto cognitivo, por lo tanto esta educación no basta.*

Una participante, profesora, mencionó que *"este tipo de metodología es la que se aplica en los centros y no se puede cambiar la realidad de las aulas, ni el sistema educativo. Y afirmó que en algunas asignaturas es necesario un **aprendizaje memorístico**".*

Respuesta: *Si, es cierto que es la realidad de las aulas, pero para la ED no es necesario una metodología cognitiva, sino **una metodología que nos lleve a la interiorización y a la acción**.*

La ED incide en la modificación de actitudes y conductas de los alumnos/as desde aquí, desde esta realidad.

Pregunta: *Respecto a la moral ¿es más característica de una época o lugar geográfico y la ética es más universal?*

Respuesta: *La ética, aunque es más universal, da unas normas de lo que se puede o no hacer, que se concretan en lo que sería la moral, pero **las normas no son absolutas**.*

Pregunta: *El dejarse llevar por la sensiblería ¿puede llevar a la no movilización por la habituación o por la impotencia que se produce?*

Respuesta: *Se ha de diferenciar entre sensiblería y sensibilización, esta segunda lleva a actuar, a involucrarse, a sentir empatía por las situaciones de injusticia, mientras que la sensiblería no provoca cambios de actitudes.*

Comentarios: *Respecto a los juegos de rol, se expresaron dudas en cuanto a la eficacia de meterse en la piel de los demás.*

Respuesta: *En ocasiones cuesta que los alumnos/as se metan en el rol, pero también sucede lo contrario, es decir, cuesta que los alumnos/as salgan de la interpretación de ese rol. Es bueno que el alumnado entienda, y eso se consigue metiéndose en un papel e intentado identificarse con ese papel asignado. Estas dinámicas también pueden hacernos ver partes de*

nuestra personalidad que desconocemos, nuestros roles ocultos, es muy importante analizarlos y, muchas veces, no queremos que otros lo vean.

Pregunta: *¿Cómo se pueden trabajar en la etapa infantil, por ejemplo, los Derechos de los Pueblos Indígenas?*

Respuesta: *“Partir de lo más concreto, del entorno del alumnado, de sus hábitos”... o “hacer todo a su escala, es decir, comparándolo con su realidad y con su entorno. Para evitar caer en el asistencialismo en el ciclo de infantil, hay que introducir **el elemento vivencial y de conocimiento, el conocer la otra realidad para hacerla igual, cómo viven, cómo se organizan, etc...**”.*

Se afirmó *que conseguir ésto es muy complicado, que la mayoría de las ONGs están perdidas en el trabajo infantil, sobre todo, en lo referido a ED. Que hay que tener cuidado con los elementos melodramáticos al trabajar con los/as niños/as de infantil, y que hay que tener en cuenta que los niños/as pequeños/as **son muy empáticos, que tienen mucho interés y están muy “limpios”.***

Una participante opinó *respecto al fomento de la cooperación o de la competitividad “que no hay que educar en una realidad que está fuera. Es decir, que aquí estamos en una realidad donde no siempre se gana, **por lo que hay que enseñar a los chavales/as a saber perder”.***

Respuesta: *No hay que fomentar la competición, hay que trabajar la cooperación. Hay que moverse en el punto intermedio entre la cooperación y la competición.*

Pregunta: *¿Como se incorpora en el aprendizaje cooperativo la evaluación y la autoevaluación, es decir, cómo se organiza al alumnado, cómo se evalúa la participación dentro del grupo?*

Respuesta: *Hay que diferenciar entre evaluar y calificar. Pero lo principal es preguntar al alumnado, obtener datos sobre la participación, datos del impacto emocional, datos del aprendizaje,...*

Pregunta: *Las ONGs se encuentran con el problema de contar con un tiempo limitado en las sesiones dentro del aula. ¿Cómo se puede realizar este proceso en tan poco tiempo?*

Respuesta: *Una opción es que las ONGs trabajen como analizadores de estrategias. Es decir, hacer propuestas a la comunidad educativa para desarrollarlas en el aula, y que las ONGs hagan de intermediarias entre los alumnos/as con las realidades del terreno, por ejemplo, con el intercambio de cartas. Otras dinámicas pueden ser: juegos, cuentos, muñecos originarios del lugar, ... sobre todo para trabajar con el ciclo de infantil.*

Se destacó *que, en el caso de los Pueblos Indígenas, no se pueden favorecer las actitudes de "dar", ya que se influyen en sus vidas. No se les puede dar si no son ellos mismos quienes lo piden. Por esto, hay que tener cuidado con algunas actividades, como los mercadillos solidarios con la finalidad de obtener dinero y mandárselo. Estas actitudes asistencialistas con los Pueblos Indígenas no se deben fortalecer.*

Una participante señaló, *en cuanto al trabajo con las familias, la importancia de la figura paterna y materna, dado que si se trabaja con ellos una modificación de actitudes, o el desarrollo de unos compromisos, y llegan a casa y reciben lo contrario, este trabajo se puede perder o puede que se le cree al niño o a la niña un "caos" mental.*

Respuesta: *Éste es un elemento muy importante, pero hay que ser consciente de que todos los padres/madres no están interesados en modificar sus conductas y no es una tarea fácil el trabajar con ellos. En la medida en que podamos, hay que implicar a toda la comunidad educativa, cuanto más coherencia exista, mejor para los/as niños/as.*

Metodologías y estrategias de intervención en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el desarrollo.

Pedro Sáez

Profesor de Educación Secundaria.
Especialista en temas educativos relacionados con
la paz, la solidaridad y la interculturalidad.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Reflexionar, debatir y discutir acerca de las metodologías y las estrategias de intervención de las ONGs en el ámbito educativo.

METODOLOGÍA

A través de experiencias vividas en el aula, se mostró un mundo de **posibilidades metodológicas y de estrategias didácticas, válidas para acercar a los centros de educación formal** actividades enmarcadas dentro de la Sensibilización Social y de la Educación para el Desarrollo.

Pedro Sáez es profesor de Secundaria del Instituto Público de Secundaria “Clara Campoamor”, Centro que como él mismo define *“intenta trabajar materiales, recursos, metodologías relacionadas con la ED, educación para la paz en valores, interculturalidad”*.

En este contexto, la reflexión parte de la **madurez personal que implica ser un/a educador/a**, madurez que por otra parte, no se exige en otras profesiones. Esta madurez es resultado de muchos años de trabajo manejando valores que están muy lejos de la experiencia inmediata de los/as alumnos/as, y hacen más complicada la labor de plantear actitudes y posicionamientos de carácter crítico frente a la vida y a la realidad en la que están.

Cuando las ONGs van a los centros, dan por supuesto que los alumnos/as tienen la **capacidad para poder participar, para poder debatir**, pero los adolescentes de hoy en día **no tienen un pensamiento global o crítico**. De ahí que sea tan importante la labor de las ONGs en los centros educativos.

Muchas de las experiencias de ED no fracasan porque los adolescentes no sean receptivos a ellas, sino porque los adolescentes no están habituados a esta reflexión crítica, no entienden nada, y como no entienden nada, pues les da un poco igual porque está dentro del contexto escolar y no es una reflexión motivadora.

La forma en la que están actualmente reglados los centros educativos, hace que cada vez existan más espacios dedicados necesariamente al ámbito de la educación no vinculada a una materia concreta, y se hacen más necesarios **los procesos educativos que no partan de los contenidos curriculares y tengan como objetivo final otras cuestiones**.

La mayoría de los centros o institutos cuentan actualmente con un grupo de profesorado más numeroso en el Departamento de Orientación, donde se incluyen no sólo profesores/as que apoyan a alumnos/as en desventaja social o curricular, sino que hay docentes especialistas en el trabajo con alumnos/as con necesidades educativas especiales,

trabajadores sociales, etc... Cada vez el colectivo de educadores que forman parte del Departamento de Orientación esta más diversificado y abarca tareas más allá de las meramente educativas. Esto es indicio de cómo está cambiando el sistema educativo y cómo, aún a regañadientes de la cultura académica, no es la única que hoy por hoy baña a los centros educativos, sino que en ellos conviven una encrucijada de culturas cómo:

- La cultura Académica.
- La cultura de la experiencia entre iguales, que es generadora de múltiples aprendizajes.
- La cultura Institucional, lo que las diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales esperan de la Escuela, y plantean a la Escuela retos, desafíos y problemas.
- La cultura social.
- La cultura de los valores establecidos, de los valores dominantes y contravalores.

En esta reflexión se considera que no existe una pérdida de valores, sino que hay otros valores alternativos que se han hecho más visibles, por lo que la cuestión que surge es **¿qué hacemos para darles importancia?** El problema reside en que en esta sociedad de la modernidad, o postmodernidad, todos los valores están al mismo nivel, **tanto los alternativos como los de los grupos hegemónicos de la sociedad.** La cuestión principal no es que no existan, sino **aportar a los alumnos/as herramientas para la elección de unos u otros valores.**

El problema de origen está en la definición que muchos educadores hacen de sí mismos como **“facilitadores de contenidos”.** Esto supone la no implicación en el proceso educativo, es decir, la ausencia de la pasión intrínseca al trabajo educativo. La modificación de este pensamiento supondría el primer factor generador de valores, de motivación.

No es que los valores no existan y que por tanto la educación en valores sea un fraude o esté desfasada. Los valores no están escondidos, dependen de la **implicación personal de**

cada educador/a, de lo que define su motivación e inquietud, y es el educador/a el primer motor para generar valores.

En la manera de enfocar el trabajo educativo se considera más importante el contenido que se quiere trabajar y la asimilación del mismo. Esta sociedad dominada por dos variables: **la velocidad y la información**, provoca que se de más valor a que el alumnado reciba una saturación de información a gran velocidad, lo que lleva a una desensibilización del alumnado. **No hay que confundir información con conocimiento.**

Las ONGs en los centros educativos son necesarias porque permiten hacer visibles muchos valores, muchas opciones y, sobre todo, si los educadores/as son jóvenes, se convierten en **referentes** para la juventud al identificarse con la gente joven que proviene de las diferentes ONGs o asociaciones.

Es muy importante que **el enfoque metodológico** a trabajar con el alumnado sea resultado de un proceso de reflexión previo, en el que se haya definido lo que se puede hacer y cómo hacerlo. El educador/a ha de plantearse aspectos como:

- ¿Es más interesante trabajar con adultos, profesores/as, padres/ madres o educadores que sean capaces de reproducir determinadas propuestas?
- ¿En qué valores globales queremos formar a nuestros chavales, en cuanto que son ciudadanos?
- ¿Qué modelo de ciudadanía queremos construir desde el punto de vista educativo?

En muchas ocasiones, las ONG's entran en competencia con las numerosas **empresas de servicios**, las cuales se introducen en los centros, tanto públicos como privados y concertados, ofertando cursos que son ofertas descontextualizadas, sin ningún componente en valores. De ahí la importancia de las ONGs en los centros educativos, dado su papel fundamentalmente cualitativo al concretar valores y definir cómo trabajar esos valores. Es decir, ofrece alternativas cualitativamente, no sólo cubre servicios.

La diferencia la deben marcar las ONGs, en cuanto que su oferta educativa debe llevar implícita una serie de valores propios del ideario de la misma ONG, respondiendo al entramado cultural y diverso existente en los centros. Lo que supone, no sólo difundir una información, sino que su presencia ofrece la posibilidad de ver cómo una serie de valores se concretan en el mundo, y refleja el trabajo de un grupo de personas, de una determinada manera y según unos determinados principios. Ésto no tiene que ver con una mera oferta de servicios, sino con una propuesta claramente educativa, ofrece una alternativa.

La labor de la ONGs en los centros tienen que ser relevante desde el punto de vista educativo, no puede indiferenciarse de los servicios educativos. Es imprescindible que, para ello, se alíen con los profesores/as, con los padres y madres y con los propios alumnos/as, es decir, no es hablar de una campaña concreta en un centro e irse, sino que implica buscar conexiones, redes y estructuras de relaciones educativas donde se puedan diseñar procesos educativos sólidos y a más largo plazo.

La educación es contracultural en el momento en el que vivimos, **ya que la educación es un proceso muy complejo, muy lento y sólo se hace eficaz en el momento en el que el educador/a se hace invisible.**

Se ha de producir una **inversión cultural** en la educación. Actualmente no se busca fomentar un proceso de reflexión o pensamiento, **no hay un aprendizaje cooperativo**, sólo se busca la facilidad desde los centros a través de metodologías memorísticas.

Se ha de contrastar el discurso educativo con la realidad del alumnado, transformarlo en didáctica, es decir, en un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje en el que hay que tener en cuenta y diferenciar:

- El contenido legislado: contenidos curriculares marcados por la ley.
- Contenidos programados: programados por el docente (saber cómo se organizan esos contenidos).

- Contenidos enseñados.
- Contenidos aprendidos por el alumnado.
- Los contenidos vividos por el alumnado.

Ésto respondería a las ocasiones en que los contenidos no se corresponden y lo enseñado no se ajusta a lo aprendido por los alumnos/as, a la realidad y día a día que viven. Se trata de abrirles horizontes, de orientar el enfoque metodológico y los recursos disponibles a la mirada del alumnado, a su **momento vivencial**, a su manera de entender la vida. Ésto ha de ser fruto de un proceso reflexivo previo, sobre lo que queremos buscar y pretendemos, y cómo utilizar las herramientas educativas adecuadas.

Ante la aportación de una de las participantes, referida *"a la existencia de una contradicción, ya que la realidad del alumnado parece estar en que necesitan cosas que les provoquen un aprendizaje muy rápido, dado que es a lo que están acostumbrados"*, el experto se mostró *"en contra de la rapidez"*.

Consideró imprescindible "alfabetizar" en la lentitud, en la concentración y en el disfrute. Señaló que el **desafío del educador/a** es el conocer el mundo y/o los referentes culturales y simbólicos que tienen los alumnos/as, para llevarlos al terreno educativo, para conectar con ellos/as y con los referentes internos que tienen, para poder incorporar elementos novedosos que despierten la curiosidad, que les motiven y que el educador debe promover estructuras de participación para una mayor implicación.

Ante la dicotomía entre ser un/a **docente autoritario o no poner limites**, se ha de elegir ser autoritario. Los/as adolescentes resisten el autoritarismo, lo que no resisten, desde el punto de vista de su identidad, es la indiferencia. Para un/a alumno/a sentir que le es indiferente a un educador/a le destruye, sin embargo, si eres autoritario, el alumno/a podrá revelarse, cuestionar esa autoridad, pero si se es un profesor/a autoritario/a que se preocupa, o que se fija en el alumno/a, se convierte en algo positivo para su identidad, dado que viven en una realidad en la que no tienen un/a adulto/a que haga eso por ellos/as.

En el debate y reflexión conjunta se discutieron los siguientes aspectos:

Pregunta: *Mientras que el profesorado siga partiendo de su propio esquema mental no se va a poder transmitir lo que se desea, pero esto resulta muy complejo en las relaciones y mucho más en la educación. ¿Existen metodologías para cambiar ésto?*

Respuesta: *No hay metodologías concretas para modificar ésto pero si hay muchas propuestas y recursos, pero los docentes tienen poca capacidad de explorar, porque parten de la visión tradicional de la Escuela como elemento conservador, mero transmisor, y no son capaces de percibir el rico abanico de posibilidades que la Escuela ofrece para explorar recursos y metodologías en el trabajo de determinados aspectos. Es necesario que los docentes exploren y reflexionen sobre cómo provocar las llamadas **disonancias cognitivas**, es decir, romper los esquemas clásicos de razonamiento y pensamiento que los/as alumnos/as tienen.*

*Como ejemplo de disonancia cognitiva se presentó la experiencia realizada por Pedro Sáez con sus alumnos/as. En su asignatura de Historia, Pedro introdujo en el aula la música, para contar la Historia a través de canciones. Sus resultados demuestran que todo lo relacionado con el arte (música, representaciones...), **es una magnífica vía de aprendizaje, dado su carácter integrador y la diversidad que en el arte se dá.** Este hecho desconcierta a los alumnos/as, no por cantar en la clase de Historia, sino por el hecho de que **el profesor/a de Historia cante, el hecho de que en Historia existan canciones.** Esto rompe el esquema mental por el que entienden qué es una clase de música, o en lo que consiste.*

Teniendo en cuenta lo anterior, surgieron algunas preguntas que agrupamos en dos bloques:

1. *Las ONG's trabajan con diferentes beneficiarios, es decir, hay quienes trabajan con adolescentes y otras con Pueblos Indígenas, por lo que ésta metodología basada en el trabajo con el entorno cultural del alumno/a, ¿qué influencia tiene?, ¿es algo que simplemente se debe tener en cuenta?, ¿es así en todos los adolescentes, o es necesaria una especificidad en función de la cultura en la que trabajamos?*

2. En cuanto al **trabajo previo** a realizar con los/as alumnos/as ante el futuro tratamiento de un tema concreto, se cita que las ONGs cuentan con un marco restringido y tiempo limitado en el desempeño de unas actividades y que se encuentran con que no todo el profesorado se implica en la experiencia, ¿cómo se puede trabajar desde las ONGs este proceso?

Respuesta: Las **ONGs son herramientas** muy importantes en los centros educativos, pero han de realizar una oferta más diversificada y menos centrada en un trabajo puntual, y reflexionar previamente sobre aspectos importantes cómo:

- En qué centros se están trabajando estos temas.
- En qué momento podemos incorporarnos al trabajo con ellos.
- Cómo podemos realizarlo.

El papel de las ONGs ha de ser más activo, ofrecer unas **propuestas o materiales curriculares o/y educativos de mayor alcance**. Vincularse al trabajo curricular de los centros y no a los propios intereses de las ONGs. Han de plantearse cómo se pueden generar contenidos y que estos contenidos puedan ser evaluables, ya que en la educación reglada lo que no se evalúa se devalúa, se convierte en una distracción. Esto puede resultar muy difícil, dado que implica que las mismas ONGs se coordinen, que trabajen en red para no solapar acciones educativas, y que favorezcan mayor **conexión entre ellas y los centros educativos**.

La sesión finaliza reflexionando sobre la importancia de **crear grupos de trabajo en los mismos centros, de elaborar proyectos desde el mismo centro**, de manera que sean los propios docentes quienes pidan que los/as alumnos/as participen en su propio proceso de aprendizaje. Para ello es imprescindible la **formación del profesorado**, no sólo del actual profesorado, sino de los futuros profesores/as, que tienen que estar formados/as en este tipo de **metodologías y estrategias didácticas de las ciencias sociales, ajenas a la mera transmisión de conocimientos**.

Herramientas pedagógicas en el ámbito de la Sensibilización.

Carmen Llopis

Maestra, experta en Educación para el Desarrollo.
Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Poner en común las características, tendencias, bonanzas y peculiaridades de las diferentes herramientas y técnicas pedagógicas para sensibilizar en temas sociales.

METODOLOGÍA

En esta sesión se alternaron los momentos de trabajo individual y grupal. A través de exposiciones prácticas, se acercaron y aplicaron **distintos ejercicios y herramientas para trabajar en el Aula**, incluidos en un dossier entregado como material y que se fueron ampliando a lo largo de la sesión

Se comenzó con una dinámica que tenía como objetivo conocer las expectativas de cada uno/a de los/as participante y evaluar la sesión. Se pidió que dibujaran, en una hoja en blanco, el perfil de una de sus manos. Posteriormente, que dentro de cada dedo escribiesen una palabra que respondiese a las siguientes cuestiones:

- En el meñique: ¿que nos a llevado a acudir al curso?
- En el anular: ¿qué quiero aportar en esta sesión?
- En el corazón: ¿qué quiero que pase en la sesión?
- En el índice: ¿qué quisiera que no pasase?
- En el pulgar: ¿qué me quiero llevar?

Con esta pequeña introducción de una herramienta sencilla como es una hoja de papel, se quiso reflejar **la importancia de conocer qué quiere y siente el grupo con el que quieres trabajar.**

Los docentes, en ocasiones, se centran en todo el **aspecto cognitivo** dejando para las horas de tutoría otros aspectos que también **nos conforman como personas**. En cuanto que somos personas ¿nos comportamos como somos o como deberíamos ser? Ese "deber ser", esa parte ética, se conforma en torno a la familia, a una religión, a los Derechos Humanos, etc..., por lo que la importancia estriba en saber **a qué mundo pertenecemos: al mundo afectivo, cognitivo o al mundo de la acción**. Cada uno tiende a un "deber ser" que va a determinar la forma de trabajo que cada uno/a va a realizar con los/as chavales. Carmen invitó a los participantes a situarse en uno de estos tres mundos, lo cual sirvió posteriormente para la dinámica de formación de grupos.

A través de una **dinámica por parejas** se trató de elaborar una definición conjunta de lo que es educación. Cada pareja leyó varias palabras relacionadas con la educación y que estaban presentes en el dossier entregado.

Las palabras eran: constructivismo, aprendizaje significativo, currículum, competencias, área, programación, estrategias, técnicas, procedimiento, atención a la diversidad, y metodología. Cada una de estas palabras estaban explicadas brevemente, por lo que cada pareja debía señalar las palabras claves de estas explicaciones para poder **construir con todas ellas un mapa conceptual relacionada con la educación**. Esta dinámica aplicada en el aula, permite profundizar en cada una de las palabras extraídas de las explicaciones y trabajar **el mapa conceptual**, que a su vez permite conocer el esquema mental de los/as alumnos/as. Se comprueba, cómo al principio de curso los esquemas mentales de los alumnos/as son lineales, pero que poco a poco se van completando y convirtiendo en complejos, a la par que son ellos mismos quienes construyen su aprendizaje y utilizan sus propios recursos, dado que supone un orden, una organización interna y un razonamiento fruto de un proceso de reflexión previo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el trabajo con el grupo es conocerles. **¿Cómo perciben la realidad?, ¿cómo ven el mundo?** Para ésto se utilizó una hoja de periódico como herramienta, con la que hubo que construir una "obra de arte" a través de la cual describimos nuestra percepción de algún aspecto de la realidad. Titulamos la obra de arte construída y la explicamos en plenaria. Algunas de las obras de arte fueron:

- *"¿Sudando como cerdos?"*. Una de las participantes expresó su visión de la sociedad de consumo a través de la imagen de un cerdito aparecida en la hoja de periódico, que se pregunta: *¿dónde van nuestros ahorros?*
- *"Abanico"*. Se representó el abanico de posibilidades que se oferta en la vida. Constituyó una visión optimista de la realidad en la que nos encontramos.
- *"Despejará"*. En la que se representa, mediante una nube gris el presente, y con un sol el futuro. Conformaba una luz de optimismo y esperanza ante el futuro.

Una de las herramientas que se utilizan para obtener información es la realidad, **la realidad como fuente del saber, desde una visión global, integradora y multidimensional**. No se puede mirar la realidad en una sola dirección, porque se caería en el pensamiento único. La realidad se interpreta en función de las finalidades e ideologías del grupo. No es lo mismo trabajar con un grupo de chavales/as que, por ejemplo, con un grupo de banqueros. Al analizar la realidad existen 3 niveles:

- Informativo: donde se analizan los fenómenos.
- Mecanismos: donde se ve cómo funcionan las cosas.
- Causas: donde se trabaja el porqué pasan las cosas, las causas. Este nivel es en el que realmente se pueden provocar cambios.

Entre todos y todas aportamos comentarios acerca de la definición de “herramientas” y/o “pedagógicas o pedagogía”. Algunas de las definiciones que surgieron, en cuanto a herramientas, fueron:

- Medios, mecanismos, sistemas y metodologías para conseguir objetivos y fines en la educación.
- Útiles que sirven para cambiar algo indeseado a través de la modificación de la realidad.
- Método de aprendizaje.

El profesorado, en la realidad del aula, **no utiliza el término herramientas, sino la palabra recursos**. Herramientas implica un recurso, mas una metodología y unas habilidades. Los recursos pueden ser muchos y variados, pero las herramientas suponen más que el uso de recursos, **requiere de unas habilidades y supone de una dinámica en la que se incluyen las estrategias, diferenciadas en función del contexto en el que se trabaje**.

En cuanto a la palabra “pedagogía”, algunas aportaciones fueron:

- Transformación y adaptación de los contenidos, valores, conceptos a los niveles que se quieren llegar.
- Forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y tener unas capacidades para enseñar.

Actualmente, en educación se utiliza el término “**procesos didácticos**” más que el de pedagogía, que tiende a ser un término caduco. Educación como algo más amplio que sólo la educación formal, algo que abarca **el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de toda la vida**. La educación, según Rosa Torres: *“debe servir para ser, para saber vivir, para saber convivir y para saber cambiar”*. La educación es más que la Escuela.

Otro elemento importante a la hora de seleccionar una herramienta para trabajar con el alumnado es **la seguridad que el docente tenga a la hora de usar herramienta**. Hay que conseguir un vínculo de cordialidad entre el alumnado y el profesorado para poder, además, proporcionarles los cauces para que sean ellos/as quiénes hagan el análisis crítico de las herramientas que usan, y así poder descartar las que ellos/as consideren no son correctas. Evitar el que sea una persona externa quien les diga lo que pueden o no utilizar.

El proceso para la elaboración de un análisis crítico supone: partir de una observación y percepción personal hasta llegar a una evaluación del proceso, pasando por descubrir, reflexionar, dialogo con contraste, para comprender (conocimiento) y profundizar. Finalmente obtener un compromiso, una acción, **camino por el que se interiorizan las cosas**.

Se nombraron y explicaron algunas herramientas incluidas en el dossier para trabajar diferentes aspectos:

- Herramientas para trabajar, por ejemplo, el aspecto: ¿cómo debe ser una persona crítica?, se eligen las palabras que caracterizan a una persona crítica y se escriben en unas casillas por orden de importancia. A continuación se reflexiona sobre cada una de estas características y se comentan en gran grupo.
- Técnicas para trabajar en grupo: simposio, panel, mesa redonda, debate, foro,
- Ejemplos de indicadores para identificar condiciones de aprendizaje que se relacionan con rendimientos, como son: características del estudiante y del entorno familiar, estrategias y actitudes hacia el aprendizaje, políticas y prácticas en el Centro, prácticas del Aula y recursos escolares. Es importante tener en cuenta ésto para adaptar cualquier herramienta a las situaciones específicas que se den en el Aula y poder responder a la diversidad.
- Herramientas para trabajar la organización de un trabajo o investigación.
- Cuestionario para valorar libros de texto, atendiendo a diversos criterios y así poder seleccionar la más didáctica y adecuada para el trabajo con el alumnado.

Desde esta sociedad de la globalización ¿**cómo educamos desde la solidaridad, desde el compartir?** La globalidad nos lleva al pensamiento único, existe una red de dependencias cada vez en más ámbitos de la vida, y se manifiestan con un rostro concreto en la economía. Se produce un proceso de interconexión financiera- social-política-cultural, por el que se crean vínculos transnacionales-locales.

Algunos de los aspectos a analizar para conocer las causas que llevan a una situación concreta son:

- Los **aspectos tecno-económicos**: en cuanto a si los bienes cumplen una función social.
- Los **aspectos socio-políticos**: en cuanto a equidad en la convivencia y cultura, reinterpretando la cultura teniendo en cuenta los DD.HH, la interculturalidad y el mestizaje.

La globalización tiene unos retos, entre ellos las oportunidades de las personas, es decir, contribuir para fomentar el bienestar, promoviendo una nueva ética universal, velando por la dignidad de las personas y la conciencia colectiva del valor de la participación para ser ciudadanos y poder mover el poder.

Se ha de fomentar ir hacia un pensamiento global, pero con una actuación local atendiendo a estas dimensiones:

- Dimensión personal: acciones individualistas que no provocan cambios.
- Dimensión social: implica una toma de conciencia, apoyo, cooperación, pero no tiene porqué traer cambios.
- Dimensión política: denunciar para cambiar estructuras y legislaciones, de manera que se den cambios a través de la presión política.

El enfoque socioeducativo es la clave para la transformación social. Este enfoque supone tomar conciencia desde las asociaciones de la situación que se da en la sociedad y reflexionar hacia dónde se quieren promover esos cambios. Por ejemplo, se puede incidir en la conciencia civil en elementos como: la población emigrante, el envejecimiento de la población española, por qué aumenta la exclusión y los grupos más vulnerables (mujeres ancianas), sobre el mayor fracaso escolar, etc...**La realidad social es una construcción humana, por tanto puede ser modificada.** La tarea de las organizaciones es triple: **hacerse cargo de la realidad, cargar con la realidad y encargarse de la realidad.**

Para ello es necesario que se aborde la educación desde una perspectiva cultural, y **que se planteen qué relaciones existen entre el movimiento específicamente educativo y otros movimientos sociales**. Teniendo en cuenta que la cultura es transformadora, es aquella que ayuda a comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, **es la que conecta la reflexión con la acción**.

Existen 3 corrientes pedagógicas muy importantes en la labor educativa:

- La educación inclusiva.
- La pedagogía de la equidad (de género y económica)
- El empoderamiento o aprendizaje-servicio.

Algunas metodologías educativas que son importantes de destacar son:

- El trabajo integrado: los padres y madres del alumnado puede participar en la escuela, y los propios alumnos/as salen de la escuela para ofrecer algún servicio.
- Aprendizaje cooperativo: trabajar conjuntamente.
- Aprendizaje servicio (APS): la comunidad escolar puede ofrecer servicios fuera de la escuela y la gente de la comunidad puede participar. Se relaciona con el trabajo integrado.
- Comunidades de aprendizaje: metodología donde todos los grupos, o instituciones que tienen relación con el proceso de aprendizaje, participan y se involucran.

La ED se entiende como la conjunción de dos concepciones: por un lado la educación como **una condición para el desarrollo humano**, un proceso global, dinámico e interactivo para conocer el mundo y un instrumento para hacer eficaz el cambio social; por otro, el **desarrollo** como el proceso de ampliación de posibilidades, capacidades y opciones para que todos los seres humanos disfruten de una vida digna. Por lo que la educación debe:

Promover una inteligencia general para percibir lo global y lo particular.

- Favorecer un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento.
- Enfrentar las incertidumbres.
- Considerar la unidad-diversidad de los seres humanos.
- Comprender las exigencias de las sociedades democráticas abiertas.
- Trabajar desde una ética que incluya el respeto a la diversidad sin dictaduras de las mayorías.

Algunas de las definiciones que se han realizado de la ED se refieren a ésta como:

- Proceso liberador y colectivo hacia la transformación social.
- Análisis de las dinámicas que regulan la relación entre los pueblos para localizar las causas que generan exclusión.
- Proceso formativo para adquirir nuevas claves de lectura de la realidad.
- Compromiso para la acción participativa y transformadora.

Sea cual sea la definición más adecuada, lo que no se puede negar es que **la ED aporta una nueva forma de pensar, de cooperar, de repartir el poder, y un nuevo sentido ético y político**, promoviendo un proceso múltiple, global y solidario, un pensamiento alternativo sobre la compleja realidad y las visiones desde las culturas dominantes.

La ED critica aspectos como: los sistemas estáticos, los lenguajes peyorativos, las imágenes estereotipadas y los prejuicios culturales. Intenta democratizar los sistemas, crear redes y espacios de participación y fortalecer la sociedad civil, para lo que la ED proporciona nuevas claves de lectura ante la diversidad cultural, incorpora nuevos enfoques del conocimiento y perspectivas críticas. Incorporando la diversidad como valor, se crean modelos de desarrollo centrados en la dignidad de las personas y en el respeto y promoción de los Derechos Humanos. Desde la ED se apoya el fortalecimiento y la renovación de los espacios de acción de la ciudadanía, la participación y el empoderamiento.

La perspectiva de género en los proyectos de Sensibilización y/o Educación para el Desarrollo

José Luis Escalada

Experto en evaluación de programas y políticas públicas
y en relaciones de género y desarrollo.
Consultora Social Transformando.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Dar herramientas para incorporar el enfoque de género en los proyectos de Sensibilización y/o ED.

METODOLOGÍA

Esta sesión se organizó en torno a trabajos en grupo y reflexiones conjuntas ante una situación concreta referida al tema. Al final se trabajó con el material pedagógico en formato cómic, elaborado por WATU, para aplicarle las **“GAFAS DE GÉNERO”** y revisar en este material los aspectos relacionados con la perspectiva de género y debatirlos en conjunto.

Se partió de la definición de “género” entendido como los roles que asumen los diferentes grupos en función de sus diferencias biológicas y sexuales y la relación existente entre ellos. A través de un metáfora, se explicó la diferencia entre igualdad y equidad, extrayendo el concepto de “acción positiva”, mal llamada en ocasiones “discriminación positiva”. La idea de discriminación positiva conlleva un tinte peyorativo, mientras que la acción positiva se relaciona con la idea de que todas las personas **no partimos de la misma posición porque hemos sido enseñados desde pequeños de forma distinta**. Hemos de tender a la idea de acción positiva.

¿A que se dedican las teorías de género? Se explicó que estas teorías van a tratar de estudiar los roles existentes entre los hombres y las mujeres.

No existe el hombre y la mujer, sino los hombres y las mujeres, en plural, negando así la singularidad de género. Se entiende que existen hombres y mujeres dado que dentro de esta clasificación, hay subgrupos que han de ser analizados de manera individualizada. El pasar del singular al plural concede una amplitud de miras, dado que **si sólo miramos a la mujer (en singular) se pierde todo la riqueza de la diversidad que existe entre las personas que han nacido con el mismo genotipo**.

La perspectiva de género esta muy relacionada con la división sexual del trabajo y el sistema capitalista, es decir, se supone que nacemos con unas diferencias biológicas y sexuales y, a partir de ellas, se nos asignan unos roles en la sociedad que se han de cumplir, y que la misma sociedad se encarga de valorar de distinta forma. De esta idea surgen las teorías de la **esfera de lo público y la esfera de lo privado**, donde existe una dicotomía:

- Vida pública: la relacionada con la esfera de lo público, donde tiene más protagonismo el hombre y está supervalorada por la sociedad.
- Vida privada: la relacionada con la esfera de lo privado y el hogar, donde está más presente la mujer y por lo tanto está infravalorada por la sociedad.

Se explica que exista una gran polémica dentro del colectivo de personas que trabajan el género: ¿hablamos sólo de mujeres cuando nos referimos al género? o ¿hablamos de mujeres y hombres? Hay que señalar que, a pesar de que esta polémica es actual, se tiende en Europa a **hablar de hombres mujeres, mientras que en Latinoamérica se habla sólo de mujeres.**

En cuanto al o los feminismos, se señala que son una corriente que ha influido y reinterpretado la democracia, las ideas de la Ilustración, el Marxismo... y que son de una gran complejidad teórica, pero que la tendencia es **hablar de feminismos, por la gran diversidad de feminismos existentes.**

Partiendo de la definición de género de Nuria Varela como "*la lucha consciente contra el sistema patriarcal*", que implica la división sexual del trabajo, valorando el trabajo del hombre y desvalorizando el de la mujer, surge la necesidad de plantearse ¿es necesario ser feminista/o para trabajar el género? Ésto deriva a otro planteamiento muy importante que cuestiona desde qué punto se puede trabajar el género sin conocer las teorías feministas.

Actualmente siguen existiendo grandes diferenciaciones entre hombres y mujeres, lo que convierte en necesario el tratamiento de la perspectiva de género desde los proyectos de ED. Desde la ED la postura en relación a estas diferencias debe ser la del **posicionamiento, se ha de emitir un juicio de valor. En ED la transmisión o no de estas diferencias entre géneros va a depender de quién ejecute los proyectos de ED.**

El punto de partida para analizar la perspectiva de género consiste en dos elementos: **el sistema patriarcal y el sistema androcéntrico referido a que el varón es la unidad de medida de todo.**

Los feminismos comparten la idea de que el sistema patriarcal **es universal**, en cuanto a que existe en todas las sociedades y culturas, **e invisible**, en cuanto a que no nos damos cuenta hasta dónde nos influye. Ésto hace muy importante trabajar la visibilización, es decir,

dónde están afectando los micromachismos. **Esta visibilización la vamos a realizar a través del lenguaje de los datos y de lo que se llama el “análisis de las herramientas de género”.**

Existe un debate muy amplio referido a cómo en asociaciones feministas también se reproducen los esquemas patriarcales dentro de la misma Asociación. A esto se le llama el **“género interorganizacional”**, referido a cómo las estructuras de poder que se mantienen dentro de las asociaciones son patriarcales, y se han de modificar.

GAFAS DE GÉNERO: idea que consiste en **entrenar la mirada, referido a una actitud al leer, observar, hablar y conocer.** Esta práctica es una condición imprescindible para trabajar el género en ED, es decir, **hay que ser capaces de transmitir esa visibilización a los receptores de la Sensibilización o de la ED, trabajando elementos cómo:**

- Trabajo de las mujeres.
- Aporte de las mujeres a la economía (PNB, PIB).
- Aporte de las mujeres a la literatura, las ciencias, la tecnología, el arte,...
- Importancia de los cuidados. Los varones deben/pueden ser cuidadores.
- Protagonistas activas. No “pintar” a las mujeres como víctimas (victimismo).

Uno de los problemas actuales es que no existen indicadores desagregados por sexo, es decir, no hay forma de conocer la situación real existente, por lo que como señala Beijing 1995, hay una **“necesidad de preparar y difundir datos e información desglosada por sexos y específicos de las relaciones de género”**. Esto es **imprescindible en ED**, ya que el alumnado necesita que le doten de herramientas que les permitan verlo y defenderlo.

En ED es imprescindible enseñar el valor de la igualdad y la equidad, porque estamos en una realidad donde se nos explica que la desigualdad de género es un concepto anacrónico, histórico, que ya no existe, lo cual sabemos que no es verdad, por lo que se deben identificar y tener en cuenta los aspectos relacionados con la desigualdad y la

subordinación de género. Hay que ser capaces **de ver esas relaciones de subordinación que nos rodean, visibilizarlas.**

El personal técnico que trabaje en la problemática de género, ha de tener en cuenta algunos aspectos:

- Saber bastante del tema, más allá del género y feminismo, elemento necesario para poder visibilizar.
- Conocer bien a la población y su contexto para poder explicar el género desde sus realidades.
- Tener conceptos claros y precisos. Definirlos continuamente, re-conceptualizándolos.
- Combinar indicadores desagregados y específicos, cualitativos y cuantitativos.

Las apreciaciones surgidas con la aplicación de las "Gafas de Género" a los cómics "Mario y el misterio Chipaya" y la "Cascada de Irioshi" elaborados por WATU, se centraron principalmente en:

- *No se identifica un posicionamiento claro sobre los roles de género en ambos Pueblos Indígenas, aunque se entiende la dificultad que esto supone cuando se quiere contar la realidad de los mismos tal y como son. Este aspecto es mejorable, es necesario dar un juicio de valor al respecto, ya que influye en todo el material.*
- *Existen aspectos muy positivos, como que las chicas, en el caso de "Mario y el misterio Chipaya", sean las que resuelven el misterio. En ambos cómics, entre los más destacable: la cooperación entre niños y niñas, el lenguaje no sexista, la visibilización de las mujeres, los que llevan la trama de " La Cascada de Irioshi" son una niña y un niño.*

Finalmente, se comenta que es muy difícil la incorporación de la perspectiva de género en los proyectos, lo que implica un ejercicio diario y un proceso continuo de mejora.

Hacia un Manual de Buenas Prácticas para la sensibilización social acerca de las realidades de los Pueblos Indígenas

Es importante tener en cuenta que existen muchos factores que hacen específico y complejo el trabajo de sensibilización social acerca de los Pueblos Indígenas. Desde esta perspectiva y considerando las reflexiones de los Talleres, podemos decir:

1. Que existen muchos términos utilizados que tratan de definir a los Pueblos Indígenas, así como diferencias sobre quiénes son o no Pueblos Indígenas. El término más aceptado por ellos internacionalmente es el que da Naciones Unidas, junto al de la "autodefinición".
2. **Naciones Unidas considera** que: *"las poblaciones indígenas o aborígenes son aquellas que estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de otros lugares, los cuales, al convertirse en el grupo dominante mediante la conquista, la ocupación, la colonización, o por otros medios, segregaron o discriminaron a los pobladores originarios. Cada vez que los pueblos vecinos dominadores han ampliado sus territorios o llegan colonizadores de tierras lejanas, las culturas y el sustento de los indígenas han estado en peligro. Estas amenazas han evolucionado a través de los años pero no han desaparecido, por lo que las poblaciones autóctonas son consideradas como uno de los grupos más desfavorecidos en el mundo"*.
3. Los Pueblos Indígenas constituyen más de **370 millones de personas que forman alrededor de 5.000 poblaciones indígenas en 70 países del mundo**. Han estado sometidas a la opresión, exclusión de los procesos de toma de decisiones, marginación, explotación, asimilación forzosa, y represión cuando tratan de pugnar por sus derechos. Son perseguidos en algunos estados, por lo que muchos se convierten en refugiados.

4. Aún existen, aunque son pocos, **Pueblos Indígenas en aislamiento voluntario y algunos que no han sido contactados**, cuya alta vulnerabilidad es imprescindible visibilizarla en todos los ámbitos.
5. Conocer a los Pueblos Indígenas **es un proceso complejo**, ya que forman parte de un mundo muy diverso, con tantos modelos y formas de ser como Pueblos Indígenas existen. Este proceso pasa, principalmente, por aceptar esta diversidad y por respetar sus modelos de vida, su buen hacer, que ellos definen como “el buen vivir”, y acompañarles en este camino de convivencia desde la pluralidad. **Implica romper con nuestro “yo”, es decir, un “dejar de ser” para aceptar al “diferente”.**
6. Los Pueblos Indígenas tienen un universo sensible distinto, por lo que están siendo impresionados por estímulos diferentes a los nuestros. Un indígena ve, oye, gusta y toca diferente al occidental. Se mueve en un universo de experiencias que le permite hacer cosas bellas, anteponiendo lo artístico o estético, a lo útil. Tienen economías que no buscan el excedente, por tanto, **son sociedades en las que la dedicación a lo bello predomina ante lo utilitario.**
7. Es importante enfocar la diversidad como un potencial de enriquecimiento hacia una sociedad más integradora, para lo que es necesaria **una comunicación que implique un conocimiento del otro eliminando los prejuicios. Verse como otra persona, para así establecer un diálogo y poder entablar líneas de entendimiento, cooperación y ayuda.** Para que esta comunicación se dé han de construirse puentes. Y es ahí donde las ONGs, con su especialización, pueden ejercer un gran papel en la construcción de esos puentes.
7. La diversidad lingüística es una pieza clave para mantener la identidad de los Pueblos Indígenas. En estos momentos su **diversidad lingüística** está en peligro por la inmersión en otras culturas. Con ello se pierde un patrimonio cultural de incalculable valor para la humanidad, entre otras razones, por el conocimiento del medio y las experiencias humanas que alberga todo lenguaje.

Una forma efectiva para que las nuevas generaciones de indígenas no sean sometidas a la aniquilación cultural es facilitarles una educación **intercultural y bilingüe** a la altura con la del entorno dominante.

8. Es importante resaltar en las acciones de sensibilización que con la **desaparición de los Pueblos Indígenas se están perdiendo las últimas poblaciones orales del planeta y la mentalidad oral, la forma de entender el mundo sin escritura**, de una gran complejidad en relación a cómo se entiende el mundo con escritura, ya que la mente se organiza de otra manera.
9. Es importante incidir en las graves amenazas de que son objeto los territorios indígenas, debido a que en ellos se encuentran y coinciden **recursos naturales apetecibles para las culturas dominantes**.
10. Para trabajar con Pueblos Indígenas y sensibilizar acerca de ellos, **hay que replantearse lo que se denomina el "conocimiento de la cultura indígena"**, ya que está basado en fuentes de los conquistadores: la Historia, cuya interpretación se apoya en intereses de cada época y no son fiables.
11. Los **procesos de diagnóstico de cualquier intervención que se realice con Pueblos Indígenas, son procesos largos y lentos**, y van más allá de las políticas gubernamentales, por lo que se quedan en proyectos de a corto plazo, o como mucho, de a medio plazo.
12. El trabajo de sensibilización y cooperación con Pueblos Indígenas se **debe enfocar desde el reconocimiento de sus derechos generales y particulares**, recogidos a nivel Internacional en la "Declaración Universal de Derechos Humanos", la "Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos Indígenas" y el "Convenio 169 de la OIT", herramientas internacionales importantes sin restar la relevancia a otros acuerdos nacionales, regionales y locales existentes.

13. La **Cooperación Española** cuenta con una **Estrategia Sectorial de Cooperación con los Pueblos Indígenas (ECEPI)** que quiere *"contribuir al reconocimiento y al ejercicio efectivo del Derecho de los Pueblos Indígenas, articular sus propios procesos de desarrollo social, económico, político y cultural. Con ello, no solamente se beneficiará a los Pueblo Indígenas, sino a la sociedad en su conjunto."*
14. En la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID) el **Programa Indígena** constituye una Unidad Operativa que trabaja para llevar a la práctica la ECEPI en todos sus ámbitos. Esta estrategia española es una referencia importante para cualquier acción relacionada con los Pueblos Indígenas.
15. Destacar, que desde la **Ayuda al Desarrollo, hay que cuestionarse y hacer un ejercicio de reflexión sobre la pertinencia de nuestras acciones**, especialmente cuando cambian drásticamente el modo de vida, el imaginario colectivo, o los roles de un Pueblo Indígena.
16. En los últimos 30 años **los movimientos indígenas están asumiendo un protagonismo político y social indiscutible**, como es el caso de Bolivia, Chile, Ecuador, México y Guatemala. Poseen distinta capacidad e intensidad de incidencia en los diferentes espacios públicos y de deliberación, así como de gobierno a nivel municipal, regional o local.
17. Los movimientos indígenas internacionales son variados y diversos, aunque tengan algunos rasgos que los caracterizan. Son diferentes sus formas de organizarse, tienen diferentes jefaturas y niveles de liderazgo, así como diferentes estructuras de participación democrática: hay pueblos que trabajan de manera asamblearia y otros que otorgan su poder en la toma de decisiones a los ancianos. Hay organizaciones indígenas asociadas a partidos políticos (normalmente de izquierdas), otras que están ligadas a iglesias: Católica, Evangélica, etc..., otras son organizaciones indígenas interétnicas que agrupan a varios pueblos de la región, o que representan a una sola etnia.

Todo ésto es resultado de la **propia heterogeneidad y diversidad de los Pueblos Indígenas**, de las diferentes tradiciones políticas que les han tocado vivir y de la realidad nacional y cultural de cada uno de los estados donde habitan.

18. Dentro de las comunidades indígenas **las mujeres suelen ser las más pobres, las más marginadas y las que menos conocimiento tienen de sus derechos humanos y políticos**. Representan casi el **60 por ciento de los 50 millones de personas indígenas de América Latina y el Caribe**, distribuidas en más de 400 grupos étnicos y lingüísticos. Las mujeres indígenas se enfrentan, además, a una **triple discriminación por su condición: de mujeres, de indígenas y de pobres**. Es por tanto importante visibilizar esta situación en las acciones de sensibilización y/o educación para el desarrollo.

La Educación para el Desarrollo (ED) abre nuevos caminos para este entendimiento. Aporta una nueva forma de pensar, de cooperar, de repartir el poder, y un nuevo sentido ético y político. Promueve un proceso múltiple, global y solidario, un pensamiento alternativo sobre la compleja realidad y las visiones que se tienen desde las culturas dominantes.

La ED critica aspectos cómo: los sistemas estáticos, los lenguajes peyorativos, las imágenes estereotipadas y los prejuicios culturales. Intenta democratizar los sistemas, crear redes y espacios de participación y fortalecer la sociedad civil. Para ello, la ED proporciona nuevas claves de lectura ante la diversidad cultural, incorpora nuevos enfoques de conocimiento y da perspectivas críticas. Incorpora **la diversidad como valor** y propicia modelos de desarrollo centrados en la dignidad de las personas, el respeto, y la promoción de los Derechos Humanos. Desde la ED se apoya el fortalecimiento y la renovación de los espacios de acción de la ciudadanía, la participación y el empoderamiento.

Por tanto, un proceso clave para **cambiar actitudes es el de la sensibilización y, sobre todo, el de la Educación para el Desarrollo (ED)**. En este sentido, es importante tener en cuenta que las acciones de sensibilización y de ED que se realizan desde las organizaciones, independientemente de la temática a tratar, deben ser diseñadas partiendo de los destinatarios de la acción, incorporando su análisis como elemento principal del diseño de la misma. Hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. En las acciones de sensibilización y ED es necesario realizar un **análisis previo del contexto en el que se va a intervenir**.
2. Es importante que las organizaciones valoren la importancia de una **evaluación continua y modifiquen su dinámica de trabajo** para incluirla como una parte más del proyecto, como herramienta de reflexión sobre las acciones que se están llevando a cabo y como herramienta para diagnosticar posibles malas prácticas en el futuro. La evaluación favorece la mejora de resultados.
3. En todo el proceso evaluativo de las acciones de sensibilización y ED se debe implicar a otros agentes, como las juntas directivas de las asociaciones, otras organizaciones, etc..., ya que al hacerles partícipes y compartir los resultados de la evaluación, se puede mejorar la propia práctica y aprender mucho sobre los aspectos negativos de otros proyectos.
4. La evaluación ha de abarcar no sólo los resultados, sino los mismos objetivos del proyecto para poder así evitar que sean demasiado ambiciosos o, por el contrario, demasiado débiles. Ha de haber coherencia entre la evaluación y los objetivos previamente establecidos.
5. Los criterios de una evaluación han de facilitar una información válida para la toma de decisiones sobre las intervenciones. Para ello se han de utilizar herramientas de evaluación que nos permitan una recogida de información sobre la que fundamentar los resultados, evitando caer en una mera percepción personal de los mismos.

6. Uno de los **objetivos de las acciones de sensibilización y ED** debe ser el **trabajar la dimensión cognitiva, afectiva y actitudinal**, para la interiorización y el compromiso a través de acciones concretas. Cada una de ellas, trabajada de manera individual, no es suficiente, no desarrolla actitudes de larga duración en el destinatario. Algunas de las estrategias más favorecedoras son los juegos de rol y los testimonios, ambas tienen un gran impacto y llevan a un aprendizaje más integral.
7. Otro objetivo es favorecer la cooperación frente a la competitividad. Dos estrategias para desarrollar la cooperación partiendo de lo más cercano son: los juegos cooperativos, que permiten adquirir una serie de habilidades necesarias para la cooperación, y el aprendizaje cooperativo. Trabajar cooperando implica establecer unos lazos entre las diferentes realidades, fomentando la empatía para con los demás y llegando a un compromiso personal con las problemáticas de quienes están más cerca o más lejos. Para la efectividad de este trabajo es necesaria la incorporación de la **interacción positiva, la interdependencia y la corresponsabilidad, como elementos pedagógicos importantes**.
8. En el caso de los centros educativos, toda acción o programa ha de estar imbricada en **el trabajo del aula**, coordinada con las otras actividades docentes para así garantizar una continuidad y coherencia con los otros trabajos escolares.
9. Aunque no es una tarea fácil y resulta bastante complicada, es imprescindible elaborar programas que involucren a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres y madres.
10. El trabajo de **ED dirigido a la etapa infantil es un área poco explorada** y no se tienen muchas referencias de cómo hacerlo. Hay que considerar que los niños y las niñas en esta etapa son muy empáticos, tienen mucho interés y están muy "limpios", por lo que el trabajo con ellos y ellas es enriquecedor, a la par que complejo por la tendencia a caer en elementos melodramáticos o exóticos que no reflejan la realidad.

11. En esta sociedad de la modernidad, o postmodernidad, todos los valores están al mismo nivel, tanto los alternativos como los de los grupos hegemónicos de la sociedad. Rescatar estos valores depende de la **implicación personal de cada educador/a, está en ellos y ellas** aportar al alumnado herramientas para la elección de unos u otros. El educador es el primer motor generador de valores.
12. El trabajo de las ONGs en los centros educativos es importante, ya que permiten hacer visibles muchos valores alternativos. Es más, si los educadores y educadoras son jóvenes, **se convierten fácilmente en referentes para el alumnado.**
13. **Las ONGs no deben estar descontextualizadas del Centro para sus proyectos, han** de trabajar conjuntamente con el profesorado, las AMPAS, familias, alumnado, para diseñar procesos educativos sólidos y de más largo plazo, donde los docentes rompan los esquemas clásicos de razonamiento y pensamiento del alumnado.
14. Las **ONGs** han de realizar una **oferta más diversificada y menos centrada en un trabajo puntual.** Han de reflexionar previamente sobre los centros en los que van a trabajar, momento para incorporar su actividad en el trabajo conjunto del Centro y ajustarla a su forma de realizarlo.
15. Cualquier elemento se puede transformar en una herramienta que nos ayude en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que este proceso es continuo, a lo largo de toda la vida. Sin embargo hay que considerar como un elemento importante, a la hora de seleccionar una herramienta para trabajar con el alumnado, **la seguridad que el docente tenga en ella al utilizarla para encauzar el análisis crítico de la realidad.**
16. El proceso para la elaboración de un análisis crítico supone partir de una observación y percepción personal, hasta llegar a una evaluación del proceso. Pasa por descubrir, reflexionar, dialogar contrastando opiniones para comprender (conocimiento) y profundizar, llegando a un compromiso, una acción. Éste es el **camino por el que se interiorizan las cosas.**

17. Como un aspecto transversal en todas nuestras acciones, en particular en las de sensibilización y ED, es necesario tener puestas las “gafas de género” **al leer, observar, hablar y conocer**, es decir, **entrenar la mirada hacia una nueva actitud en lo referente a los elementos que acusan discriminación de género.**
18. La incorporación de la perspectiva de género en los proyectos implica un ejercicio diario y un proceso continuo de mejora.
19. Trabajar el género en ED implica ser capaces de **transmitir esa visibilización a los receptores de la sensibilización o de la ED, resaltando elementos cómo:** el trabajo de las mujeres; el aporte de las mujeres a la economía y la política; el aporte de las mujeres a la literatura, las ciencias, la tecnología o el arte; la importancia de los cuidados (los varones deben/pueden ser cuidadores). Mostrarlas como protagonistas activas, no “pintar” a las mujeres como víctimas (victimismo).
20. Los técnicos/as que trabajen en la problemática de género han de tener en cuenta aspectos cómo:
- Conocer en profundidad el tema, más allá de la problemática de género y del feminismo, conocimiento necesario para poder visibilizar las situaciones encubiertas de desigualdad.
 - Conocer bien a la población receptora y su contexto, para poder explicar las situaciones de desigualdad de género desde sus realidades.
 - Tener conceptos claros y precisos. Definirlos continuamente re-conceptualizándolos.
 - Combinar indicadores desagregados y específicos, cualitativos y cuantitativos.

Documentación fotográfica

HABLANDO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

CONCHA Y GISELLA



ANTONIO PÉREZ



LUIS PANCORBO

ALMUDENA HERNANDO



Mª DOLORES PÉREZ



DANIEL OLIVA



JORGE ÚBEDA



ALFREDO GONZÁLEZ



ALMA CRUZ

AHORA SOBRE SENSIBILIZACION Y ED



ISABEL SEBASTIÁN



LUIS Y ALMUDENA



JOSÉ ANGEL PANIEGO



PAULA SÁNCHEZ



NAGORE Y GISELLA



CARMEN LLOPIS



JOSÉTE ESCALADA



PEDRO SÁEZ

TODOS Y TODAS CONSTRUYENDO



WATU Acción Indígena

Es una Organización No Gubernamental de Desarrollo especializada en Pueblos Indígenas, Declarada de Utilidad Pública por el Ministerio del Interior de España en 1999. Acompaña a los Pueblos Indígenas en la ejecución de sus propuestas de desarrollo, defiende sus derechos y sensibiliza a la sociedad sobre su valor para la humanidad.

Este documento forma parte del proyecto
"Los Pueblos Indígenas y el ámbito educativo: reflexión participativa sobre el uso del cómic como herramienta pedagógica para la sensibilización social"

Proyecto cofinanciado por WATU Acción Indígena y el Ayuntamiento de Madrid

