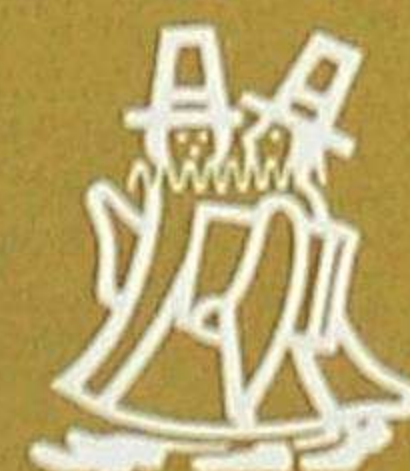
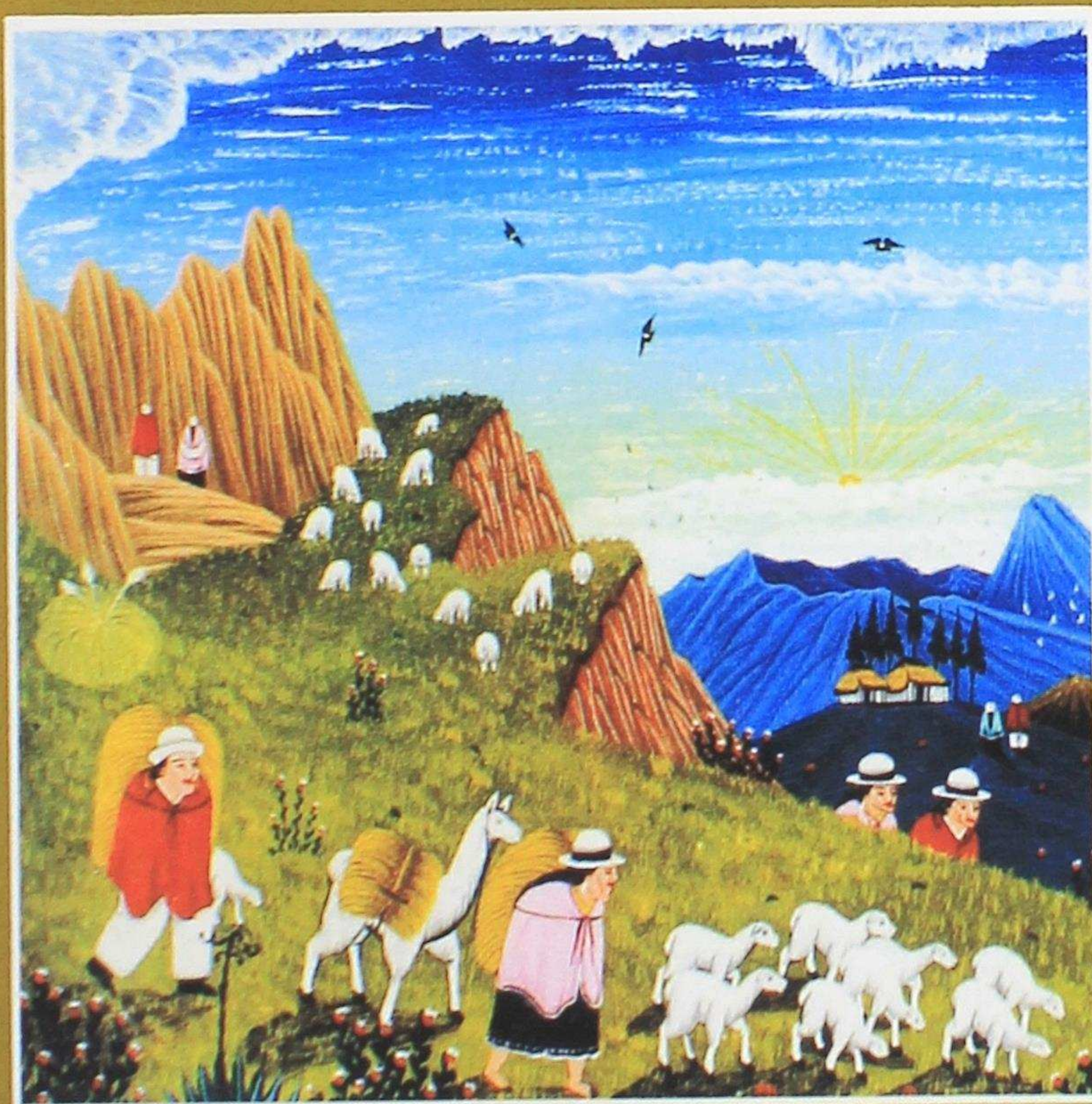


**I. Sichra (Comp.)**

**Género, etnicidad  
y educación  
en América Latina**

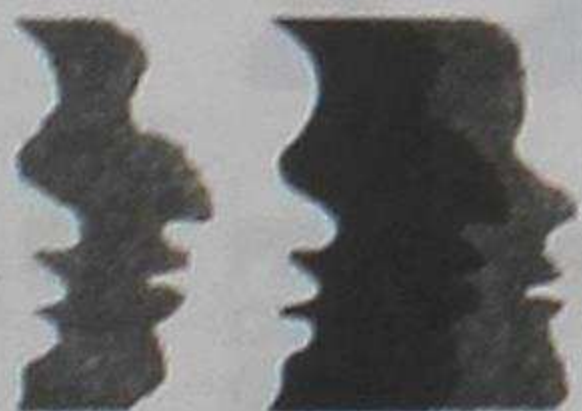


EDICIONES MORATA



ISBN 950-00-0000-0  
(Código de barras)

# Género, etnicidad y educación en América Latina



inVento



BIBLIOTECA  
ORTEGA-HABOUD



Colección: **PEDAGOGÍA**  
**Educación, culturas y lenguas**  
**en América Latina**

BIBLIOTECA  
ORTICA-HABOUD



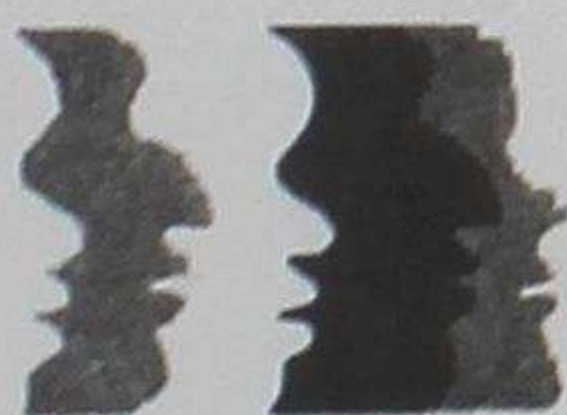
**INGE SICHRA**  
(Compiladora)

Género, etnicidad y educación  
en América Latina

# **Género, etnicidad y educación en América Latina**



**EDICIONES MORATA, S. L.**  
C/ Mejía Lequerica, 12  
28004 - Madrid - ESPAÑA



**PROEIB Andes**  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA

**inWent**

**InWent**  
Tulpenfeld, 5  
D - 53113 Bonn - ALEMANIA



**TANTANAKUY**  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA



# Género, etnicidad y educación en América Latina

Textos compilados por:

**INGE SICHRA**

AUTORES DE LOS TEXTOS DE LA PARTE I

PREFACIO de Luz Elena López y Inge Sichra

INTRODUCCIÓN de Inge Sichra

PRIMERA PARTE: Análisis de las relaciones de género en el

CAPÍTULO Primero: Género y desarrollo en América Latina

Blanca Elena López y Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra

El rol del género en el desarrollo humano y social

Inge Sichra



© Inge SICHRA

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:

EDICIONES MORATA, S. L. (2004)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

PROEIB Andes  
(Programa de Formación en Educación Intercultural  
Bilingüe para los Países Andinos)  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA

InWent (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH)  
Tulpenfeld, 5  
D-53113 Bonn - ALEMANIA

y

TANTANAKUY  
Casilla Postal 6759  
Cochabamba - BOLIVIA

Derechos reservados  
Depósito Legal: M-7.863-2004  
ISBN: 84-7112-493-9

Compuesto por Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)  
Ilustración de la cubierta realizada por un autor anónimo de Cotopaxi (Ecuador)



## Contenido

	<u>Págs.</u>
PROPÓSITO DE LA COLECCIÓN .....	9
AUTORAS QUE COLABORAN EN ESTA OBRA .....	11
PREFACIO, por Luis Enrique LÓPEZ e Ingrid JUNG .....	15
INTRODUCCIÓN, por Inge SICHRA .....	19
<b>PRIMERA PARTE: Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO PRIMERO: Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México, por Paloma BONFIL .....</b>	<b>31</b>
1. <i>Pueblos indígenas, pobreza y educación. La primera brecha, 32.—2. La pertinencia de la oferta institucional. El segundo obstáculo, 36.—3. Género y etnia: La encrucijada para las niñas y la escuela, 41.—4. A manera de conclusión, 45.—Bibliografía, 46.</i>	
<b>CAPÍTULO II: ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú, por Patricia OLIART .....</b>	<b>49</b>
1. <i>La situación en cifras: Aislamiento, pobreza y analfabetismo funcional, 50.—2. Cómo se produce la brecha educativa, 51.—3. Temas para la discusión, 58.—Bibliografía, 59.</i>	
<b>SEGUNDA PARTE: Tratamiento de las relaciones de género en pueblos indígenas .....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO III: Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación, por Rosalba JIMÉNEZ .....</b>	<b>63</b>
1. <i>Educación y género en las sociedades más tradicionales, 64.—2. Sociedades indígenas con mayor contacto e influencias externas, 69.</i>	
<b>CAPÍTULO IV: Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC, por Graciela BOLAÑOS .....</b>	<b>73</b>
1. <i>El Consejo Regional Indígena del Cauca, 73.—2. El concepto de género en las comunidades, 76.—3. Algunos planteamientos acerca del papel de la mujer, 77.—4. Problemas importantes, 80.—5. Los cambios propiciados a partir del Programa de Educación Bilingüe, 82.—6. Algunas conclusiones, 83.</i>	



<b>CAPÍTULO V: Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales</b> , por María Eugenia CHOQUE QUISPE .....	85
1. Antecedentes, 85.—2. El marco legal de protección de la participación de la mujer indígena, 87.—3. Colonialismo y subordinación de la mujer, 88.—4. Las relaciones de género en los proyectos educativos no formales, 91.—5. Experiencia de educación no formal con mujeres aymaras de El Alto, 93.—6. Participación de la mujer en la reconstitución del ayllu, 94.—7. Conclusiones, 96.—Bibliografía, 96.	
<b>TERCERA PARTE: Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural</b> .....	99
<b>CAPÍTULO VI: Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo</b> , por Maruja BARRIG .....	101
1. Introducción, 101.—2. El "no-discurso" de las feministas, 101.—3. El discurso indigenista en la promoción del desarrollo, 105.—4. Conclusiones, 110.—Bibliografía, 111.	
<b>CAPÍTULO VII: Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana</b> , por Pamella CALLA ORTEGA .....	113
1. Introducción, 113.—2. La definición de prioridades, 115.—3. Antagonismo y homogeneización, 119.—Empuje deductivo, 121.—5. Género y etnicidad en políticas y prácticas educativas, 124.—6. Transversalizar investigando, 129.—7. Experiencia, voces y educación superior, 130.—8. Conclusiones, 133.—Bibliografía, 134.	
<b>CUARTA PARTE: Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible</b> .....	137
<b>CAPÍTULO VIII: La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género</b> , por Elba GIGANTE .....	139
1. Introducción, 139.—2. El contexto para pensar la construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género, 140.—3. Pistas para pensar alternativas de atención pedagógica de la diversidad, 144.—4. Dimensiones y componentes de una práctica pedagógica sensible a la interculturalidad y la equidad de género, 152.—Bibliografía, 155.	
<b>CAPÍTULO IX: La mujer maya de Guatemala: El futuro de la memoria</b> , por Ruth MOYA TORRES y Otilia LUX DE COTÍ .....	157
El contexto amplio de la violencia, 158.—2. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico y la documentación sobre la violación de los derechos humanos, 160.—3. Los Acuerdos de Paz: El contexto para revisar y revertir la discriminación educativa de la mujer maya, 161.—4. Logros, expectativas y retos de la mujer maya, 162.—5. Tendencias de las organizaciones de mujeres mayas: Algunos antecedentes, 165.—6. La Consulta Popular de mayo de 1999 y las reformas constitucionales, 170.—7. Otros instrumentos internacionales que sustentan los derechos de la mujer, 175.—8. Marginalidad educativa de la población maya, 175.—9. Políticas públicas para educar a la niña, 179.—10. La marginalidad educativa de niñas y mujeres, 180.—11. La situación educativa de la niña en el departamento del Quiché, 180.—12. Las barreras para la educación de la niña, 183.—13. A manera de estrategias de solución, 185.—14. El camino hacia la democracia intercultural y hacia la equidad y complementariedad de género, 186.—Anexo 1, 189.—Anexo 2, 190.—Bibliografía, 191.	
<b>QUINTA PARTE: Formulación de estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos</b> .....	193
<b>CAPÍTULO X: Equidad, diversidad y modelos propios: Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia</b> , por Mahia MAURIAL .....	195
Introducción, 195.—1. La realidad boliviana: Pobreza y desigualdad, 195.—2. Una apuesta por la Ley de la Reforma Educativa, 196.—3. La equidad y la diversidad: Dos caras de una misma moneda, 197.—4. Pinceladas de propuestas, 200.—5. Conclusiones, 202. Bibliografía, 203.	
<b>OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS</b> .....	205



## **Propósito de la colección**

### ***Educación, culturas y lenguas en América Latina***

*Educación, culturas y lenguas en América Latina* surge de la necesidad de contribuir a la reflexión en curso en América sobre una educación de mayor calidad y equidad que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de sociedades, culturas y personas que conforman el continente.

Inscrita en un marco de reconocimiento de la heterogeneidad social, cultural y lingüística, esta nueva colección busca contribuir a la construcción de una pedagogía que tenga en cuenta la diversidad y trascienda el propio contexto americano. En este sentido, la colección se dirige a quienes, desde una perspectiva crítica, buscan nuevos derroteros para la educación, así como para aquellos que exigen del sistema educativo acciones que respondan a la cada vez más notoria diversidad cultural y lingüística característica de la sociedad actual. Pedagogos, profesores, lingüistas, antropólogos, sociólogos y politólogos encontrarán en los títulos de esta colección temas y reflexiones motivadores para transformar la práctica y la gestión social en contextos caracterizados por la diversidad cultural y lingüística.



## Obras publicadas:

1. **López, L. E. y Jung, I. (Comps.):**  
*Sobre las huellas de la voz (Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación).*
2. **Lizarzaburu, A. E. y Zapata, G. (Comps.):**  
*Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina.*
3. **Jung, I. y López, L. E. (Comps.):**  
*Abriendo la escuela (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas).*
4. **Sichra, I. (Comp.):**  
*Género, etnicidad y educación en América Latina.*



## Autoras que colaboran en esta obra

---

- **Maruja Barrig**, activista y escritora feminista peruana. Obtuvo dos becas de investigación de la Fundación Ford (1881, 1997) y una invitación en 1999 como investigadora senior al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es, además, consultora independiente en género, planificación y capacitación del desarrollo para proyectos de desarrollo en Latinoamérica. Su constante dedicación a la investigación de movimientos sociales y feminismo se plasma en múltiples obras, desde su primera publicación en 1979, "Cinturón de castidad. La mujer de clase media en el Perú" hasta la última en 2001, "El mundo al revés. Imágenes de la mujer indígena".
- **Graciela Bolaños**, educadora social colombiana. Como Profesora de Educación Fundamental ha participado en todo el proceso de la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Desde 1971 es integrante del equipo de coordinación y asesoría del Programa de Educación Bilingüe del CRIC. Asesora el proceso educativo de la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC y de otras organizaciones regionales, desde donde ha contribuido a la investigación y construcción de una propuesta pedagógica comunitaria, bilingüe e intercultural, siendo una de las experiencias más significativas para la definición de las políticas etnoeducativas en Colombia. Especialmente interesada en la problemática de género, ha promovido y desarrollado procesos de capacitación y organización de la mujer. Hace parte de diversas redes relacionadas con la Educación Popular y Étnica. Directora de la Revista Cxayu'ce, órgano de expresión bilingüe del Programa de Educación —CRIC—.
- **Paloma Bonfil**, historiadora, etnohistoriadora y socióloga rural mexicana. Se ha dedicado al trabajo sobre mujeres indígenas desde la academia, el sector público y la sociedad civil. Pertenece al grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, GIMTRAP, AC. Ha escrito artículos distintos y dos libros sobre diversas problemáticas de la población indígena femenina.



- **Pamela Calla Ortega**, antropóloga boliviana. Tiene estudios de pregrado y postgrado en los Estados Unidos, graduándose en la Universidad de Arizona (USA) con una tesis sobre la problemática de género en Nicaragua. Ha sido docente de postgrado en el centro de Estudios Superiores Universitarios de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba y docente-investigadora en el PROEIB Andes. Ha trabajado como consultora y evaluadora de varios programas de desarrollo que trabajan con poblaciones indígenas. Actualmente es docente en la Universidad de la Cordillera, La Paz, Bolivia.
- **María Eugenia Choque Quispe**, boliviana, miembro del Centro de Estudios Aymaras. Maestría en Historia Andina, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en Quito. Licenciatura en Trabajo Social. Trabajos de investigación en los temas de: género, identidad, ayllu, historia oral, movimiento indígena, educación indígena, reconstitución de los Ayllus. Consultora en temas indígenas para la Reforma Educativa, Oxfam América y el Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay.
- **Elba Gigante**, pedagoga argentina especializada en Educación Intercultural Bilingüe que vive y trabaja en México desde 1976. Es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional de México, asesora y consultora en programas de formación docente en contextos multiculturales y plurilingües. Ha sido Secretaria Técnica del Seminario de Estudios de la Cultura en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, generó el Área de Educación Intercultural en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, ha sido también Asesora Pedagógica de la Maestría en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ha participado en numerosos programas y experiencias de formación de profesionales indígenas en distintos niveles y es autora de varios artículos en revistas y compilaciones.
- **Rosalba Jiménez**, indígena Sicuani, maestra comunitaria desde edad muy temprana, dedicada a la defensa y fortalecimiento de su cultura. Como etnolingüista ha aportado a la investigación y desarrollo de la lengua Sicuani varios estudios relacionados con la fonología y la gramática. Como dirigente del Movimiento Indígena, ha ocupado el cargo de Secretaria General de la Organización Indígena de Colombia, representando a las comunidades en diversas instancias de concertación en el nivel nacional e internacional. Fundadora y directiva de la Organización de los Pueblos Indígenas del Amazonas, OPIAC.
- **Otilia Lux de Cotí**, líder indígena kiché de Guatemala, con formación en pedagogía. Ha desempeñado varios cargos en proyectos educativos destinados a la población maya de Guatemala. Fue responsable del Programa, "Eduque a la Niña", en su país natal. Ha colaborado en la organización de las mujeres mayas de Guatemala y ha contribuido en el impulso de la Defensoría de la Mujer Maya. Fue miembro de la Comisión de Esclarecimiento Histórico de Guatemala. Actualmente es Viceministra de Cultura de Guatemala.



- **Mahia Maurial**, antropóloga peruana, doctora en Teorías y Políticas Educativas por la Pennsylvania State University. Obtuvo una beca Fulbright para la Maestría (M.A.) Recibió su licenciatura en Antropología Cultural en la Universidad Católica del Perú. Fue profesora en la Universidad Católica del Perú. Ha trabajado con UNICEF en investigación, monitoreo o formación continua en los temas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y escuelas multigrado, y con el Ministerio de Educación del Perú en género, interculturalidad y medio ambiente. Actualmente es asesora internacional del Proyecto Tantanakuy (cooperación finlandesa) insertado en el PROEIB Andes.
- **Ruth Moya Torres**, pedagoga y lingüista ecuatoriana. Ha trabajado en temas de educación indígena, mostrando especial interés por los aspectos curriculares para la escuela primaria y la formación de maestros. Ha contribuido en el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en varios países latinoamericanos así como en el tema de Derechos Indígenas. Entre sus publicaciones se encuentran temas relativos a sociolingüística, normatización de la lengua quichua y desarrollo histórico de la lengua quichua. Cuenta con trabajos en literatura oral indígena en varias lenguas indígenas. Coautora de varios textos escolares y obras destinadas a docentes así como textos sobre políticas lingüísticas y educativas en América Latina. Actualmente es presidenta de la Fundación Andina de Desarrollo y Estudios Sociales, FUNADES, en Quito, Ecuador.
- **Patricia Oliart**, consultora, docente e investigadora en temas de género, educación, etnicidad y desarrollo rural del Instituto de Estudios Peruanos. Es socióloga de la Universidad Católica del Perú, con una maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas en Austin, y aspirante al doctorado en Geografía Humana en la Universidad de Newcastle. Ha publicado diversos artículos y trabajos de investigación.
- **Inge Sichra**, sociolingüista austriaca, estudió en la Universidad de Constanza en Alemania y en la Universidad de Viena en Austria, donde concluyó el doctorado sobre "La vitalidad del quechua en comunidades andinas en Cochabamba, Bolivia". Trabajó en el área de educación popular, alfabetización en quechua y producción de materiales quechuas de alfabetización y post-alfabetización en el Centro de Documentación y Desarrollo Andino, CENDA en Bolivia. Realizó para UNICEF evaluaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la zona andina. Es asesora nacional del PROEIB Andes, coordina en este programa las maestrías en Educación Intercultural Bilingüe, donde es docente-investigadora del área de Lenguaje.



## Prefacio

---

Desde hace algún tiempo, los sistemas educativos contemporáneos han incluido en sus propuestas curriculares competencias y contenidos relacionados con nuevas realidades y situaciones sociales que el mundo de hoy confronta. Producto de ello es la inclusión de los así llamados temas transversales, entre los que cabe incluir los relativos a la equidad de género.

No cabe duda alguna de que la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones entre hombres y mujeres merece la reflexión y análisis desde la escuela y la educación. Se trata de una manera de incidir en que ellas sean más equitativas en el contexto mayor de una sociedad democrática. No obstante, también es necesario tomar en cuenta que existen factores socioculturales que influyen en estas relaciones, particularmente cuando se dan en contextos pluritétnicos, multiculturales y plurilingües como los que caracterizan a la mayoría de países de América Latina. En tales situaciones, temas como la equidad de género requieren ser vistos además a la luz de la visión y las percepciones que del mismo tienen los hombres y mujeres pertenecientes a los diversos pueblos que componen una sociedad multicultural.

En el caso particular de este continente cobran especial importancia las visiones y comprensiones que tienen los distintos pueblos indígenas americanos de las relaciones entre hombres y mujeres, así como los papeles que las propias culturas amerindias establecen para unos y otras. Como es de esperar, de la comparación y confrontación de visiones pueden a menudo resultar situaciones conflictivas sobre todo cuando las lecturas contemporáneas respecto de las relaciones de género reciben influencias marcadas únicamente desde corrientes sociales propias de Occidente, como son aquellas que enarbola el movimiento femenino europeo o norteamericano. De ahí que consideremos fundamental establecer vinculaciones entre género y etnicidad, para rescatar las distintas lecturas culturales que los indígenas americanos tienen sobre las relaciones de género.

Sin embargo, no debe creerse que optamos por un relativismo a ultranza que nos lleva a obviar aspectos de las actuales relaciones sociales que es menester



modificar cuando éstas, por razones diversas, atentan contra derechos fundamentales básicos que van en desmedro de los miembros de un grupo política y socialmente minorizado. Entendemos que educación supone de por sí transformación y, en lo que a las relaciones de género se refiere, implica superar la histórica discriminación que ha ido en contra de las mujeres, tanto desde la sociedad occidental como desde las propias sociedades indígenas, aunque apelando a distintos puntos de partida y a estrategias diferentes, pero desde una base común compartida relativa a las relaciones de poder. De hecho, y como en este libro lo analizan diversas autoras, las relaciones de género, además de ser culturalmente determinadas, están también marcadas por cuestiones de poder no siempre obvias.

Aspectos como los hasta aquí esbozados brevemente subyacen a las preocupaciones que llevaron al PROEIB Andes, al ahora Imwent y entonces DSE y a la UNESCO-OREALC a organizar un seminario internacional sobre género, etnicidad y educación en América Latina en el año 1999. El evento reunió a especialistas en el tema, predominantemente mujeres, tanto no-indígenas como indígenas, y promovió un rico intercambio de lecturas, puntos de vista y planteamientos relativos a los tipos de relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en las sociedades indígenas. Bajo esta óptica, se pretendió analizar la situación de la educación de la población indígena y, de manera especial, las condiciones que marcan la escolaridad de las niñas y mujeres indígenas en el continente.

De más está decir que las niñas y mujeres indígenas latinoamericanas sufren una doble invisibilización, primero, en su condición de indígenas y, en segundo término, en tanto mujeres. Si bien en la mayoría de los países del continente se ha logrado ya superar las barreras, de índole diversa incluidas las culturales, que hasta hace poco impedían el acceso de las niñas indígenas al servicio educativo, persisten aún serios obstáculos que influyen sobre la permanencia de las mujeres indígenas en la escuela. Hoy la mayoría de niñas indígenas, si no todas, inician su escolaridad formal tal como lo hacen los varones, sin embargo, son forzadas a retirarse a temprana edad pues, de un lado, la familia y la sociedad les asignan papeles que ellas deben cumplir y, de otro, el sistema educativo no tiene siempre en cuenta ni esta situación ni sus necesidades específicas. Una situación tal incide sobre aspectos diversos de la vida indígena como son, por ejemplo, el tamaño de la familia y el rendimiento escolar de los hijos.

A ello se debe que en el seminario de 1999, llevado a cabo en Cochabamba, Bolivia, se prestara particular atención a las situaciones de exclusión y retraso educativo de las niñas y mujeres indígenas en comparación con los niños y hombres de sus propias comunidades, así como también al persistente analfabetismo indígena y a la participación femenina, junto a la de los varones, en el quehacer educativo formal así como en la gestión de la escuela y de la educación.

El libro que ahora presentamos, compilado por Inge Sichra del PROEIB Andes, pertenece a la colección *Educación, culturas y lenguas en América Latina* y enriquecen la reflexión sobre la educación de niños y niñas que participan en los programas y proyectos de educación intercultural bilingüe en desarrollo en la región desde hace ya varias décadas. *Género, etnicidad y educación en América Latina* se suma así a los otros tres libros que forman parte de esta serie y se inscribe también en esta suerte de reconfiguración de la educación intercultural



bilingüe con la que estamos comprometidas las instituciones que impulsamos los seminarios de los cuales surgieron estos cuatro libros.

Esta vez, y para el caso de la publicación, se ha sumado a este esfuerzo la cooperación que el gobierno de Finlandia presta al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, a través del Proyecto Tantanakuy. La variable género y el tema de la equidad entre hombres y mujeres constituyen también preocupaciones centrales para la cooperación finlandesa, de allí que su respuesta fue clara y decidida cuando le planteamos la conveniencia de que este libro viese la luz a la mayor brevedad posible.

Reiteramos nuestro agradecimiento a Ediciones Morata por la acogida brindada a esta colección y en particular por haber considerado este título como importante y necesario para contribuir a una educación más democrática.

Luis Enrique López  
PROEIB Andes y Tantanakuy

Ingrid Jung  
InWEnt



## INTRODUCCIÓN

Por Inge SICHRA

---

El propósito de esta compilación es contribuir a superar la falacia que significa la reducción de las mujeres a una identidad sustantiva universal, que pierde de vista la construcción simbólica de género. Consideramos necesario avanzar en la comprensión de que "las relaciones de género estarían también signadas por la clase, la etnia, la edad y el contexto social e histórico donde se anidan" (Montecino 1996: 32)<sup>1</sup>. En Latinoamérica, el reconocimiento de este complejo fenómeno ha provocado el desarrollo de una conciencia crítica sobre las condiciones marginales de la niña, el niño, la mujer y el hombre indígenas que todavía debe ser difundida y conocida en mayor medida y, sobre todo, más allá de la academia.

Si bien cada autora encara su trabajo a partir de un contexto nacional con referencias regionales y locales específicas —se incluyen artículos sobre México, Colombia, Perú y Bolivia sobre la problemática en pueblos mayas, nahua, mazahua, sikuaní, u'wa, guambiana, nasa, quechua, aimara— la secuencia de presentación de los estudios de caso da cuenta de los objetivos del seminario generador de las ponencias:

- Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso educativo de niñas y mujeres indígenas respecto a hombres de sus propias comunidades.
- Reflexiones y propuestas formuladas para tematizar estas relaciones desde el campo feminista y desde la antropología cultural.
- Propuestas de política educativa y de investigación en cuanto al tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible.
- Formulación de estrategias y recomendaciones para abordar las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos.

---

<sup>1</sup> Montecino, S. 1996, "Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular" en Montecino, Sonia y Loreto Rebolledo *Conceptos de género y desarrollo*. Universidad Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Serie Apuntes Docentes: 9-35.



El libro empieza con la *Primera parte* titulada **Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso**. Dos artículos panorámicos permiten ver con absoluta claridad el complejo entrelazado de género, etnicidad y educación. El lector queda fascinado ante las claras y masivas evidencias de esta cadena que contrastan con la sutil o explícita negación de la misma por parte de actores de las políticas educativas y sociales.

**Paloma Bonfil**, mexicana, en el Capítulo Primero: **“Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México”**, establece cuatro aristas para demarcar su análisis: la educación como derecho ciudadano de poblaciones culturalmente distintivas; la dimensión de la especificidad étnica; la construcción de la identidad de género con su característica de subordinación y la construcción cultural del sujeto niña en entornos culturales distintivos. Después de constatar que la población indígena mexicana tanto rural como urbana concentra los mayores grados de pobreza pese a su diversidad cultural, lingüística, ecológica, etcétera, Bonfil nos confronta con las evidencias de que “las niñas indígenas concentran todas las desventajas de la pobreza: la subordinación generacional, la desigualdad de género y la discriminación étnica”.

En la figura de una espiral de exclusión, la oferta institucional educativa representa el siguiente círculo concéntrico de perpetuación de desventajas, pese a la historia de adecuación de la oferta educativa “a lo largo de 50 años de políticas indigenistas” en México. Bonfil encuentra tres causas para los escasos logros de los programas educativos en la población femenina: el distanciamiento entre los objetivos y la funcionalidad de la enseñanza escolarizada (horizonte público) y la posición de las niñas y mujeres dentro de las comunidades indígenas tradicionales (ámbito doméstico y familiar); el control generacional sobre las niñas indígenas de parte de una “autoridad analfabeta y femenina, reconocida y sancionada por la tradición particular de cada grupo étnico”; y contenidos educativos que no consideran las diferencias de género y sus expresiones y dimensiones culturales específicas y no tienen, por lo tanto, aplicación práctica ni adecuación metodológica, temporal, espacial para este sector de la población.

La pobre respuesta a la “educación institucionalizada y mestiza —que eso es, en última instancia, el sistema de educación bilingüe bicultural para las poblaciones indígenas”— es solamente un reflejo de “los factores endógenos, culturales y de género que construyen la subordinación femenina desde la infancia a través de manifestaciones étnicas particulares”. En este último círculo concéntrico se construye la subordinación de género desde la infancia, empezando por el énfasis en el cumplimiento del papel de la reproducción a través de la transmisión de ciertos valores, de la clara división del trabajo por sexo y edad, de la asignación de los roles y espacios de participación, decisión y representación. Es en este nivel en el que se perfila el mayor desafío de las movilizaciones indígenas en su demanda por los derechos humanos, ciudadanos, culturales y colectivos. El lector llega a percibir que aquí se dibuja el campo de fuerzas y conflictos propio de la interculturalidad, con una dinámica tan fuerte y abarcadora que las políticas de compensación de instituciones de educación no alcanzan a resolver.

En el Capítulo II: **“¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”**, **Patricia Oliart**, peruana, ofrece un panorama global cuantitativo de la exclusión educativa de niñas y mujeres de



zonas rurales peruanas que luego enriquece con la referencia cualitativa, generada en una investigación en cuatro comunidades andinas.

La autora identifica elementos propios de la oferta educativa —infraestructura, aspectos curriculares y de gestión, calidad y preparación de los docentes— que configuran un hecho por décadas conocido y mantenido: “La educación que se le imparte a la niñez rural reproduce y perpetúa su exclusión social”. La cultura escolar así dibujada es alimentada en sus efectos excluyentes por sus propias especificidades de género, que se traducen en oportunidades y espacios de aprendizaje más amplios y constantes para los hombres en el ámbito educativo formal. Por su parte, esta discriminación hacia las niñas en la escuela se ve fuertemente reforzada por las especificidades de género de la cultura familiar y comunitaria en tanto tareas productivas y reproductivas de niños y niñas desde la más temprana edad.

Mientras Oliart detalla los hallazgos de la investigación, queda al descubierto en qué medida son cuestionables los beneficios concretos de la escuela para las familias campesinas, en especial para las mujeres. En última instancia, y tal como se da en otros contextos culturales como en el de los países árabes, se trata de admitir que “la reproducción de la exclusión de las mujeres rurales de los beneficios de la educación solamente responde al ejercicio de la dominación social contra grupos en los que las mujeres tienen, además, un papel subordinado”. Ya que “las instituciones educativas no son neutrales ni cultural ni ideológicamente y están, además, insertas en los sistemas de poder local”, medidas paliativas en el aula o la escuela no podrán producir cambios. Más al contrario, “es necesario asumir que las particularidades de las relaciones sociales en cada lugar se expresan también en el aula”. Oliart establece como barrera para superar la exclusión de las niñas de los beneficios de la educación en la sierra peruana a “los pequeños poderes con su minucioso control sobre las posibilidades de información, adquisición de conocimientos nuevos y expresión propia de parte de los subordinados”. A partir de esta lectura, la postergación educativa de las niñas de las áreas rurales se torna en un relevante y profundo elemento de perpetuación de opresión social y política.

Saliendo de la esfera escolar aunque no de la educativa, en los tres trabajos de la *Segunda parte* titulada **Tratamiento de las relaciones de género en pueblos indígenas** se rescatan miradas desde la perspectiva indígena, tanto de manera narrativa como también de forma crítica. Podemos reconocer dos distintas posiciones en cuanto a la construcción cultural de género alrededor de la tradicional complementariedad de roles y funciones en pueblos indígenas: una de defensa y afirmación y otra de reveladora denuncia.

En el Capítulo III: **Rosalba Jiménez**, sikuani de Colombia, ilustra en “**Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación**” la espiritualidad derivada de la supremacía de la naturaleza sobre el ser humano en las culturas indígenas, base de la construcción de una identidad individual marcada por el pensamiento y sentimiento colectivo, a través de los principios de reciprocidad y complementariedad.

Jiménez distingue dos tipos de sociedades indígenas: las más tradicionales debido a su aislamiento y “dinámica constante de resistencia” que permite la con-



servación de su cultura en lo espiritual, en sus conocimientos, en sus estructuras sociales; y las sociedades indígenas con mayor contacto y consecuente "dinámica intercultural" que provoca la incorporación de estrategias y mecanismos externos para la defensa y protección de sus territorios "sin perder su propia visión frente a las amenazas externas de orden político, económico, cultural y social".

Lo que en ambos casos persiste es el sentido de pertenencia a un pueblo indígena y el grado de afirmación de la identidad de la persona. Para ello, Jiménez postula la importancia fundamental de la educación propia.

*En el primer caso*, la educación está referida a su sentido de crianza con una metodología de aprendizaje, transmisión de valores y normas de comportamiento personal y colectivo, división de sexo en el trabajo, multilingüismo, ritos de iniciación en la asunción de roles y funciones. Aquí las políticas de género establecen que el individuo se forma con y para la comunidad, su identidad individual está al servicio de la identidad colectiva y la reproducción cultural, por lo tanto, los roles femenino y masculino están claramente predeterminados. Para no atentar contra la integridad cultural de los pueblos, contra su libertad y contra su derecho a la vida misma, "sólo hace falta conjugar (aquellas políticas de género) con una interculturalidad que se dará de acuerdo a la dinámica de los tiempos y según el ritmo que van dando a los procesos la situación socioeconómica de cada pueblo y cultura".

*En el segundo caso*, Jiménez identifica la escuela y la religión como estrategias de asimilación o aculturación desde la perspectiva de la llamada "cultura nacional" y el consiguiente debilitamiento de la identidad indígena. Con el surgimiento de las organizaciones indígenas y a través de dinámicas sociales como la lucha por la tierra, estos pueblos asumen conciencia del desplazamiento, rechazo y sustitución de conocimientos, metodologías y formas de aprendizaje propios para favorecer la alternativa del autodiagnóstico y los planes de vida. De esta manera, se propicia la coherencia entre la socialización primaria en la comunidad y la socialización secundaria en la escuela. La propuesta es "asumir y conjugar dos dimensiones: en lo interno, la educación propia (defensa y protección de la Madre Tierra); y en lo externo, la educación intercultural que debe servir para la defensa y el fortalecimiento cultural".

Es en este contexto "donde se debe definir el papel de lo masculino y lo femenino para este nuevo reto". Antes que encontrar discrepancias en distintas posiciones de género de las culturas indígenas y la sociedad envolvente, Jiménez apuesta por las funciones de liderazgo externo de las organizaciones y consejos directivos indígenas. Coherente con el tratamiento intercultural de la problemática de género en los pueblos indígenas, la autora concluye de manera programática que "la mujer líder y dirigente no debe perder la función de ser guardiana y reproductora de su cultura".

En el Capítulo IV: **Graciela Bolaños**, colombiana, ilustra en "**Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC**" cómo se lleva a cabo esta tarea de fortalecimiento de la identidad y de participación política desde la organización indígena en Colombia. La dificultad de este proceso, sus contradicciones y las innovaciones necesarias en el plano organizacional impactan al lector, más aún si la autora parte de una constatación que quizás Jiménez no estaría dispuesta a afirmar tan rotundamente: "Aunque se busca combatir toda forma de discriminación que vaya en contra de la libre expresión de las personas, el rol cul-



tural que la mujer cumple dentro de la familia impide su relación efectiva con espacios de participación social, formación académica e intervención política”.

Se presenta entonces el gran desafío de auspiciar con una educación propia, comunal, participativa, la superación de la división de los espacios privados y públicos en tanto rígidos estancos excluyentes. Bolaños da cuenta de las acciones del Consejo Regional Indígena del Cauca en este sentido. El lector encontrará elementos novedosos y tenaces en este proceso, así como muchas preguntas. Por ejemplo, ¿Cómo evita el CRIC que la reasignación de los roles de hombres y mujeres en la organización, que el desarrollo curricular en pos de una legitimación del derecho igualitario de las niñas, que la incorporación de la mujer en la docencia, que la investigación de migración de las niñas a las ciudades generen rupturas con las concepciones de mujer y conocimientos culturales e intereses de los pueblos indígenas implicados?

En el Capítulo V: **María Eugenia Choque Quispe**, aimara de Bolivia, nos confronta con una lectura crítica de su propia sociedad, la aimara, en cuanto a **“Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales”**. Choque también reclama una mirada intercultural pero con el propósito de desvelar la doble subordinación de la mujer en tanto individuo: por un lado, dominada como producto de la postura colonial de la inferioridad indígena y, a la vez, víctima de la subordinación de género instituida por la sociedad indígena.

La reciprocidad y la redistribución como factores de cohesión interna en la sociedad aimara tienen como un pilar la dualidad y complementación en la relación entre el hombre y la mujer. Para Choque, no se puede encontrar igualdad ni equidad en esta dualidad, sino “una forma muy sutil de subordinación y una difusa diferenciación de estratificación que para los ojos foráneos aparenta uniformidad”. Al desmenuzar el significado de cuatro conceptos referidos a las relaciones de hermandad sanguínea o ficticia en la sociedad aimara, la autora denuncia el encubrimiento de “la desigualdad social fundada en relaciones de explotación en una sociedad donde todos son hermanos”.

Todo esto se da en el contexto de un país como Bolivia, que ha otorgado reconocimiento legal a la existencia de los pueblos indígenas en la Constitución Política del Estado, a la interculturalidad y el bilingüismo en la Ley de Reforma Educativa y a la protección de la participación de la mujer indígena en diversas otras leyes como la de Participación Popular y leyes internacionales.

Pero es en la respuesta a las necesidades del desarrollo económico, social y político de los pueblos indígenas y en la capacidad de generar cambios, donde la educación adquiere sentido, así como el saber leer y escribir, de acuerdo con la autora. De allí que las propuestas educativas que presenta Choque apuntan a superar el doble colonialismo que afecta a la mujer indígena, sea propiciando los liderazgos femeninos y la participación de las mujeres indígenas en las organizaciones sindicales campesinas, por ejemplo; o reafirmando la identidad cultural y elevando la autoestima de las mujeres indígenas con programas de formación y capacitación productiva; o utilizando la investigación histórica sobre la vanguardia femenina en movimientos políticos de resistencia para reconstituir “desde adentro” el rol de la mujer en comunidades tradicionales y en los distintos niveles organizativos indígenas.



La *Tercera parte* agrupa las ***Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural.***

Consta de dos incisivos y críticos análisis del tratamiento académico y político que intelectuales y agentes sociales brindan a la problemática de género, ya sea con la estrechez que la propia posición o identidad de la estudiosa o del estudioso del tema impone (feminismo; indigenismo) o a través del establecimiento de políticas públicas y de organismos no gubernamentales con enfoques contradictorios de género (desarrollismo; tradicionalismo).

En el Capítulo VI: **"Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo"** Maruja Barrig, peruana, presenta dos ejes de reflexión para el contexto peruano: el análisis de las omisiones del discurso feminista o, como ella lo formula, el "no-discurso" de las feministas y, en una segunda instancia, el análisis del discurso de los agentes de programas de desarrollo en la sierra peruana.

A partir de la relación patrona-empleada doméstica, Barrig demuestra inconsistencias ideológicas del feminismo universal cuando intelectuales peruanas de clase media e ilustrada establecen relaciones de diferenciación y uso arbitrario y asimétrico del poder con mujeres andinas, sin tematizar en investigaciones relativas a su área de estudio la dependencia y discriminación que propician. Además de la incomodidad que la cercanía cotidiana (costumbre) y hogareña (afecto) de la "otra" mujer provoca en las feministas, la autora aduce una razón adicional para esta inconsistencia: la ideología izquierdista que forjó la trayectoria de estas "patronas" y que subsume lo étnico cultural a las categorías de clase y al rol productivo de la mujer campesina que dejó en un segundo plano la lucha de las mujeres para concentrarse en la lucha de liberación de la opresión de clase.

En cuanto al indigenismo de las agencias de desarrollo, también hay una omisión de la problemática de género cuando se invisibiliza la situación de opresión de la mujer aduciendo complementariedad y relaciones igualitarias de la pareja andina como fundamento de la familia y de la comunidad andina. La asimetría y discriminación social de la mujer en el interior de los pueblos indígenas es perpetuada al establecerse una racionalidad cultural de valor histórico y patrimonial que no debe ser cuestionada ni modificada por Occidente.

El análisis desarrollado por Barrig refuerza el aspecto central de la diferencia y su atención a ella en tanto connotaciones de jerarquía y poder. Estableciendo que hay una categoría diferenciada, "mujeres", unas son más oprimidas que otras, incluso por las propias mujeres. Y reconociendo que hay "indígenas", unas (mujeres) son más oprimidas que otros (hombres), incluso por los propios indígenas (hombres). La disyuntiva que se le presenta al lector es, desde una posición propia del posmodernismo, la tematización de la diferencia (particularizando la identidad individual o cultural para preservar una así llamada diversidad cultural) o, desde una posición política, la focalización de la desigualdad (que se concentra en aspectos sociales y estructurales de la sociedad para transformarla y superar la injusticia). Esta disyuntiva es reconocida por algunos estudiosos como falacia, sin que se haya desarrollado, sin embargo, una teoría abarcante y emancipadora que sustente y explicita lo cultural en la política económica y lo económico y político en la cultura pertinente al contexto latinoamericano de procesos de desarrollo y dominación.



En el Capítulo VII, **Pamela Calla Ortega**, boliviana, en su "**Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana**" se centra en la primera vertiente particularizadora para indagar, a la luz del caso boliviano, las políticas públicas en cuanto a lo que la autora llama "acercamientos" a las identidades y sus dimensiones de género, etnia y de clase.

A partir de la constatación de que agencias gubernamentales y no gubernamentales "insisten en dirigir sus esfuerzos hacia 'mujeres' e 'indígenas' como grupos homogéneos, marginados y víctimas del proceso de desarrollo" antes que enfocar estos temas como sistemas culturales entrelazados, Calla analiza los puntos de vista antagónicos en la acción de dos instancias de gobierno encargadas de las políticas de género y de asuntos étnicos y su escasa interacción. En el ámbito educativo se manifiesta la disputa conceptual entre el análisis clásico de género, con su posición etnocentrista, modernizante, y la exploración de lo andino, con su posición androcéntrica, localista, ambas al margen del análisis de clase. La acción contradictoria de la Reforma Educativa boliviana en torno al eje de interculturalidad y la transversal equidad de género es minuciosamente registrada por la autora en materiales didácticos y en aspectos curriculares y de gestión de los institutos de formación docente.

En la última parte de su ponencia, Calla presenta algunas experiencias educativas en las cuales se enfrenta esta desatención a la compleja relación (por ella llamada "intersección") entre género, etnicidad y clase. Para rescatar el potencial crítico de esta conjunción, propone la generación de procesos de investigación y diagnóstico, la "construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto" con un lenguaje concreto capaz de expresar lo complejo, antes que apostar por programas que simplifican lo abstracto con propuestas técnicas.

En la *Cuarta parte* se formulan **Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible**. Aquí se reúnen reflexiones sobre acciones del ámbito educativo formal que abordan, con una postura conciliadora y de manera reflexiva, la equidad de género desde lo cultural, educativo y político. Sea desde la práctica pedagógica y curricular o desde políticas educativas del Estado, las acciones se insertan en la perspectiva (compensatoria, hay que decirlo) de propiciar igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural. Se analiza en esta Parte la educación intercultural bilingüe en tanto condición para la permanencia, acceso y logro de la educación para mujeres y hombres.

En el Capítulo VIII: "**La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género**", **Elba Gigante**, argentina radicada en México, presenta una experiencia de investigación participativa a partir de la cual se busca contribuir a la formación y actualización del profesorado que atiende a niños y niñas de México. A partir del ejemplo del Proyecto de enseñanza de las ciencias naturales en la escuela, Gigante recupera la formulación de estrategias metodológicas para la reflexión y discusión sobre la validez de las concepciones y explicaciones populares, tradicionales, étnicas o etnocientíficas, preconcepciones o preconceptos como repertorio de conocimiento que se va ampliando sobre articulaciones significativas para cada grupo social.



Sobre la práctica pedagógica sensible a la interculturalidad y la equidad de género, Gigante resalta en su análisis las dimensiones institucional y didáctica, partiendo de la premisa de que la interculturalidad y las relaciones de género son dimensiones constitutivas de la cotidianeidad de la escuela y de su contexto social que deben ser atendidas tanto en los contenidos como en las formas que intervienen en el proceso educativo.

En el Capítulo IX: "**La mujer maya de Guatemala: El futuro de la memoria**", de **Ruth Moya Torres**, ecuatoriana, y **Otilia Lux de Cotí**, maya de Guatemala, analizan, *en una primera parte*, los antecedentes y proyecciones del movimiento maya y, dentro de éste, la cuestión de la mujer maya a la luz del contexto político de la reconciliación interna tras la firma de los Acuerdos de Paz en 1996.

*En la segunda parte*, las autoras presentan cifras, datos e información sobre la marginalidad educativa de la población maya de Guatemala, en general. La marginalidad de las niñas y mujeres mayas, en especial, sus causas, las estrategias de solución y los logros son ilustrados a partir de investigaciones y acciones de agencias de cooperación como USAID y UNICEF en El Quiché.

*La última parte* del trabajo se puede entender como una simbiosis de los subcapítulos precedentes: se presenta una propuesta para construir una democracia intercultural con equidad y complementariedad de género con el compromiso de las distintas instancias de la sociedad y del movimiento maya. "De ahí que el interés por profundizar la reflexión acerca de la cuestión de género deba permear los planes y programas de desarrollo local y nacional, recogiendo los saberes, las expectativas y lo que podríamos llamar el instrumental endógeno de las propias culturas para encontrar salidas congruentes que sobrevivan a los ritmos y plazos de los proyectos". Es interesante ver cómo, en su exposición, las autoras transitan en un movimiento pendular, desde el análisis de la mujer maya en la sociedad guatemalteca posterior a la pacificación interna, a la revisión de la situación educativa pública para volver al ámbito societal, esta vez el del movimiento maya, con una reflexión sobre las nociones de complementariedad y equilibrio entre mujer y hombre maya. Recurriendo a la cultura y espiritualidad maya ancestral se podría contribuir a rescatar el papel real y simbólico de la mujer maya, y así superar la condición de subordinación, despojo y silenciamiento a la que es sometida en el actual proceso de constante aculturación.

Concluye el libro con una *Quinta parte* dedicada a la **Formulación de estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos**. Se trata de una propuesta desde la cooperación internacional, en la cual se sugieren acciones y relatan experiencias que apuntan a establecer maneras "propias" de encarar la problemática de género en contextos indígenas latinoamericanos.

En el Capítulo X, **Mahia Maurial**, peruana, formula en "**Equidad, diversidad y modelos propios: Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia**" un marco de investigación y acción alrededor de los conceptos de ciudadanía, equidad y diversidad como derechos culturales colectivos. Maurial sostiene que son los modelos propios de educación los que pueden generar la equidad en la diversidad. Esto daría pie a desarrollar una noción amplia de educación que entrelace



la educación escolarizada, la educación alternativa y la educación indígena, llegándose a integrar de este modo el aula, el local comunal y la chacra. "El espacio local podría convertirse en el espacio privilegiado para el desarrollo de la política educativa indígena". Un instrumento integrador por excelencia sería la investigación, que serviría para "favorecer la apropiación por parte de los pueblos indígenas, hombres y mujeres líderes, intelectuales y movimientos de base, de las herramientas de la investigación-acción, que podrían ser diseñadas por los propios pueblos indígenas a iniciativa de y en respuesta a los proyectos educativos indígenas".

Maurial es coherente en reclamar el reemplazo de la figura de la experta o el experto en género que *promociona* o "mueve algo en una dirección determinada" por alguien que *co-mociona*, es decir, se mueve *con* la gente y no *a* la gente (Esteva 1987:149)<sup>2</sup>. "El reto entonces, por parte de los académicos, es acompañar procesos de formación de cuadros entre las mujeres, que sean ejercidos desde y por la propia organización indígena".

Haber reunido en esta obra diez contribuciones sobre género, etnicidad y educación en el orden aquí propuesto me ha permitido, como compiladora, esbozar un panorama sobre algunas opiniones, conocimientos, abstracciones y propuestas que se tienen en Latinoamérica de esta compleja problemática. Género y etnicidad son solamente construcciones sociales, por lo tanto, son nociones sujetas a diversas interpretaciones de índole cultural y político de parte de las estudiosas. Así de diversas son —ya lo estamos empezando a entender—, las comprensiones de género y etnicidad por parte de los sujetos inmersos en estas construcciones sociales, culturales, históricas.

La tercera noción de la tríada, educación, se refiere igualmente a un producto social, una construcción ideológica avalada e impuesta por las sociedades o partes de ellas, cuya acción es profundamente *intrusiva*, ya sea de transformación como también de deformación. La atención de los sistemas educativos a los individuos y pueblos amerindios ha estado centrada en programas compensatorios y remediales siguiendo la política de cambiar la dramática realidad de exclusión social, modificando, no la educación, sino a los indígenas, en franco desconocimiento de la amplia legislación e instrumentos normativos que instituyen los derechos indígenas como facultades intrínsecas de los derechos humanos<sup>3</sup>.

Es hora de trascender las políticas asimilacionistas, pero también aquellas simplistas de asignación de cupos que han primado en la toma de decisiones sobre la cuestión de género, para analizar con mayor profundidad las diferentes variables, sociales, culturales, étnicas y políticas que intervienen en ellas, y tomar entonces decisiones respecto a intervenciones y acciones educativas.

En esta compilación se cuestiona y relativiza también el poder de los Estados de establecer sus principios y fines totalizadores de educación y las formas, instrumentos e instituciones apropiados para su reproducción con el fin de dar paso a nuevas y singulares visiones educativas en las cuales se rescatan postulados

<sup>2</sup> Esteva, G. 1987, "Regenerating People's Space". *Alternatives: Social Transformation and Human Governance* XII, 1, 125-152.

<sup>3</sup> Cf. Stamatopoulo, E. 1994, "Indigenous Peoples and the United Nations: Human Rights as a Developing Dynamic". *Human Rights Quarterly* 16 (1994) 58-81.



emancipadores. Generar el pensamiento diferente, rechazar lo establecido y propiciar la participación activa para cambiar el marco completo en el cual se sustentan las reglas básicas y las premisas de dominación son algunos aspectos de esta creativa posición de *resistencia* (Giroux, 1992)<sup>4</sup>.

En relación a esta discusión teórica y como parte del reconocimiento de la no-neutralidad de la educación (Freire, 1973)<sup>5</sup>, otra complejidad que espero trascienda hacia el lector es la construcción de una teoría de género pertinente a la conflictiva realidad multicultural y multiétnica, latinoamericana. Las contribuciones compiladas en este libro denuncian a gritos, o con su silencio, la falta de una elaboración teórica integral propia que dé cuenta del entramado género-etnicidad-clase a partir de su evidencia más rotunda, y que no puede ser más invisibilizada: niña indígena pobre.

Con el desarrollo de la teoría crítica<sup>6</sup>, hay un decisivo avance en cuanto a entender los efectos de la educación sustentada en teorías científicas que "se proponen manipular con éxito el mundo exterior: tienen un 'uso instrumental'. Las teorías críticas se proponen lograr que los 'agentes' tomen conciencia de la coerción oculta, y por ello, tratan de liberarles de dicha coerción y colocarles en una situación que les permita determinar en dónde residen sus verdaderos intereses" (Wodak 2003:34)<sup>7</sup>. Para romper el ciclo de reproducción de la dominación, la teoría crítica busca desmitificar las posiciones hegemónicas transmitidas como ideología generando un discurso emancipatorio (Fairclough, 1995)<sup>8</sup>. Considero que varias autoras dan cuenta de la pertinencia de esta perspectiva crítica y autocrítica de investigación, análisis y aplicación en Latinoamérica.

Un punto en la agenda de debate generado durante la compilación es la aún tenue fortaleza del concepto "género" por oposición al concepto "mujer". Quizás por el hecho de contar en esta obra con autoras mujeres, encuentro la tendencia a anunciar "género" en el título para encontrar luego la constante referencia a "mujer" en el contenido. Sin duda, una explicación más acertada nos lleve a pensar en la dificultad de manejar nociones relacionales como lo es género. Como interesada en la comprensión y estudio de otro término relacional, interculturalidad, puedo dar fe de ello.

Pero la más grande complejidad se abre con el reconocimiento de la persistente diversidad cultural y étnica en Latinoamérica. Me aventuro a apostar también por el magnífico potencial de respuestas que los pueblos indígenas pueden dar en estos tiempos.

<sup>4</sup> Giroux, H. 1992, *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Siglo XXI.

<sup>5</sup> Freire, P. 1973, *Política y educación*. México D.F: Siglo XXI.

<sup>6</sup> Desarrollada desde Horkheimer y la Escuela de Frankfurt en los años 30 y profundizada en varias disciplinas como la lingüística, pedagogía, sociología, sicología. Cf. Thompson, J.B. 1990, *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.

<sup>7</sup> Wodak, R. 2003, "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos" en Wodak, R. y M. Meyer *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. 17-34.

<sup>8</sup> Fairclough, N. 1995, *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Londres: Longman Publishing.



# Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México

Por Patricia Bowler

## PRIMERA PARTE

### Análisis de las situaciones de exclusión y de retraso

El acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas constituye para grandes sectores de nuestra población la única posibilidad inalienable de mejorar su situación de vida y social en condiciones de menor desigualdad. La educación es la única esperanza concreta contra la marginación — pasa a ser así un derecho del individuo y de los grupos marginados que conlleva nuestras sociedades modernas una obligación de servicio por parte del Estado y también de un indicador del desarrollo social.

En México, durante la constitución de la cultura de sociedades que para tanto han sido una consecuencia de ellas, como el indígena es quien más ha sufrido el acceso a los servicios educativos en esta categoría social y económica. Los problemas de marginación, pobreza y desigualdad en las comunidades indígenas y rurales son una consecuencia directa de la explotación por parte de las élites de las zonas de alta productividad agrícola y ganadera, lo que a su vez ha contribuido a la exclusión de la educación como un derecho social, afectando a poblaciones culturalmente distintas.

La tarea de la educación es crear parámetros aceptados que en la igualdad de oportunidades se expresen en la igualdad de oportunidades de niños y niñas, hombres y mujeres para acceder, permanecer, profundizar y aprovechar la escuela. Sin duda de esta manera se puede lograr una igualdad de acceso a la educación —con los recursos que arrojan los diferentes contextos educativos o diferentes zonas de la escuela—, como a una igualdad de oportunidades para el niño y la niña, para sus propios y respectivos aprendizajes y desarrollo. Sin embargo, si uno se







## CAPÍTULO PRIMERO

# Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México

Por Paloma BONFIL

---

*Juana: En la escuela no nos enseñan bien, salí del sexto grado pero no aprendí bien. El maestro era mestizo y yo siempre tenía hambre. No se puede aprender con la panza vacía. Quisiera seguir estudiando pero no me dejan. Los muchachos molestan en la escuela y los papás se ponen celosos y no nos dejan ir a la escuela. Éste es mi sufrimiento.*

(Palomo y otros 1997: 45.)

El acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas constituye, para grandes capas de nuestra población, la única posibilidad imaginable de inserción en el mundo laboral y social en condiciones de menor desventaja. La educación —la única esperanza accesible contra la marginación— pasa a ser así un derecho del individuo y de los grupos diferenciados que conforman nuestras sociedades plurales, una obligación de servicio por parte del Estado y, finalmente, un indicador de bienestar social.

En México, con una constitución pluricultural de sociedades que pasa también por una diferenciación de clase, donde el indígena es pobre casi por definición, el acceso a los servicios educativos enfrenta barreras sociales y económicas, con sus respectivos problemas de marginación, pobreza y cancelación de oportunidades. La actual demanda por una educación accesible y adecuada a los pueblos indígenas y sus poblaciones depauperadas se empalma con los movimientos por el reconocimiento y el ejercicio de las culturas e identidades específicas, lo cual añade otro matiz a la compleja realidad de la educación como derecho y como servicio, referida a poblaciones culturalmente distintivas.

Es también un hecho reconocido, aunque parcialmente aceptado, que la desigualdad de género se expresa en la diferencia de oportunidades de niños y niñas (hombres y mujeres) para acceder, permanecer, prolongar y aprovechar la escuela. Gran parte de esta diferencia remite tanto a una escala de valores implícitos —con las variantes que imprimen los contextos culturales específicos e interiorizados en la familia—, como a una socialización diferenciada para niños y niñas, con sus propios y respectivos escenarios y proyecciones. Sin embargo, si bien se



sabe que desde los núcleos domésticos y familiares hasta los espacios institucionales se establecen pautas obvias o sutiles para una estimulación educativa distinta de niños y niñas, que redundan en un proceso escolar diferente, todavía falta explorar más la relación directa que existe entre la subordinación de género y el desempeño educativo en contextos cultural y étnicamente diferenciados.

El estudio de la infancia es una vertiente de análisis todavía muy nueva para construir una comprensión integral de los fenómenos sociales, y el conocimiento sobre la especificidad de la niñez aún no aterriza de manera suficiente en las situaciones particulares en que se desenvuelve este sector de la población, también plural, dinámico y complejo. La definición misma de infancia debe cuestionarse en este contexto, pues "existe una tendencia a trabajar con un concepto de infancia que no parece considerar que niño y niña son construcciones socio-históricas, es decir, producto de relaciones sociales que se dan en un determinado tiempo y lugar. Si con dificultad se trabaja considerando que los significados de la infancia varían dependiendo de las relaciones sociales concretas que se manifiestan en tiempos y lugares específicos, menos aún se ha considerado cómo el genérico de 'niño' oculta las diferencias entre niño y niña. El lugar común, por el contrario, es pensar que la infancia es sinónimo de niño y que el término representa también a la niña" (Riquer, 1998: 14). Así, la construcción cultural del sujeto niña en entornos culturales distintivos, dentro de sociedades étnicamente diferenciadas, es apenas un análisis incipiente.

A partir de estas cuatro vertientes —I) la educación como derecho; II) la dimensión de la especificidad étnica; III) la construcción de la identidad y la subordinación de género; IV) las dimensiones particulares de la infancia—, presento aquí una aproximación a la situación de desventaja educativa de las niñas indígenas en México.

## **1. *Pueblos indígenas, pobreza y educación.***

### ***La primera brecha***

Herencia de tres siglos de relación colonial y otros dos marchando a relación desigual y explotación de las sociedades nacionales de los países "mestizos" de América Latina, la pobreza de los pueblos indígenas no es privativa del territorio mexicano, si bien los procesos de ensanchamiento de la brecha entre pobres y ricos y de concentración del ingreso se han venido acelerando de manera especial en este país: "...algunos especialistas del Banco Mundial ya desde algunos años han empezado a diferenciar en sus análisis a los grupos indígenas de los no indígenas, llegando a correlaciones positivas entre etnicidad y bajos niveles de educación en ingresos y entre pertenencia étnica e incidencia de la pobreza, como lo demuestra el cuadro de la página siguiente.

En México habitan 56 pueblos indígenas distintos, con una población básicamente rural y dispersa en localidades de menos de 2.500 habitantes y que, de acuerdo con las cifras censales de 1995, alcanzaba los 6,8 millones de personas, cifra que podría elevarse a 10 millones, según otro criterio. "Ambas cifras se basan en criterios lingüísticos; sin embargo, la primera sólo tiene en cuenta los hablantes activos de lenguas indígenas de más de 5 años de edad, mientras la



% de población indígena y no indígena por debajo de la línea de pobreza en cuatro países con población indígena de América Latina		
País	Indígenas	No indígenas
Bolivia	64,3	48,1
Guatemala	86,6	53,9
México	80,6	17,9
Perú	79,0	49,7

(D'Emilio 1995: 495).

última incluye a todos los hablantes indígenas y aspectos culturales" (Grupo de Trabajo Gubernamental, 1999).

La geografía ocupada por los grupos étnicos de México va de la montaña a la costa, de los bosques y la selva a las mesetas y el desierto. En las grandes ciudades una creciente población se asienta en colonias marginales. En los corredores de migración (polos de desarrollo o fronteras) que atraen a los campesinos pobres indígenas crecen también los asentamientos indígenas precarios, permanentes o transitorios. Pese a esta diversidad, una característica compartida por los y las indígenas de México es la pobreza. Los municipios de más alta densidad de población indígena en el país se ubican en lo que se ha denominado el "espinazo de la pobreza" nacional y muestran cifras de crecimiento sólo en los indicadores de marginación.

A pesar de que los indicadores oficiales para medir la pobreza en México arrojan resultados de por sí bastante alarmantes en materia de ingreso, propiedad de la tierra, relación con el mercado, participación productiva, población económicamente activa (PEA), servicios, comunicación, recursos naturales, vivienda, nutrición, educación y salud, distintos estudios "llegan a la conclusión de que la pobreza de los indígenas es mayor que la estimada" (ibid.). La pobreza responde, entonces, tanto a causas históricas de despojo y colonización como a inequidades sociales, económicas, políticas y culturales vigentes que se traducen actualmente en altos grados de marginalidad para los pueblos indígenas.

Al separar la información estadística disponible por localidades y regiones de alta densidad de población indígena se hace evidente la brecha creciente entre los niveles de bienestar y calidad de vida de la población nacional promedio y los de las poblaciones indígenas. En este marco, acceder a un nivel mínimo de bienestar y ejercer los derechos ciudadanos y humanos elementales es todavía algo lejano de alcanzar para la mayoría de los indígenas en México, especialmente para las mujeres, las niñas y los niños.

"Las condiciones de desigualdad en que viven los pueblos indígenas con respecto al resto de la sociedad, también se reflejan en la educación. El Censo de 1990 dio a conocer la cifra de por lo menos 13.179 localidades con una densidad de 70% y más de hablantes de lengua indígena y una población de 4 millones de personas cuyo índice de analfabetismo, entre los 15 años y más, fue del 46,6%, casi cuatro veces más que el promedio nacional, que es del 12,4%.



"En esas mismas localidades, el 75,9% de los habitantes no habían terminado su educación primaria, porcentaje que se encuentra 44,2 puntos porcentuales por encima de los poblados de baja densidad de hablantes de lenguas indígenas.

"También existen, cuando menos, 4.000 comunidades de 30 a 70% de hablantes de lenguas indígenas, con 2 millones de personas, cuyo índice de analfabetismo en la población de 15 años y más fue del 30%; es decir, más del doble del promedio nacional. De igual forma, se observó que el 21% de los niños de 6 a 14 años de edad no asistían a la escuela en el momento en que se realizó el censo.

"...No se sabe con precisión cuántos niños indígenas no reciben servicios educativos pero, de acuerdo con las estimaciones hechas por el Instituto Nacional Indigenista, en los municipios con más de 70% de población indígena no asiste a la escuela el 28,3% de los niños en edad escolar (Embriz, 1994: 44). Muchos de los niños que no tienen servicios educativos viven en localidades con menos de 100 habitantes" (*op. cit.*: 63).

En una lectura desagregada de la información disponible, que muestra que más de 20 niños indígenas de cada 100 no van a la escuela, aparecen también las desigualdades de género, pues los datos muestran que las niñas que no son enviadas a la escuela son el 33,5% contra el 27% de los varones (Riquer, *op. cit.*: 69). "Para los niños y niñas que viven en las áreas rurales las tasas de asistencia escolar tienen una diferencia de 3 puntos porcentuales; en cambio, la diferencia entre los niños y las niñas indígenas es de 7 puntos" (Programa Nacional de la Mujer 1997: 21).

La pobreza en materia educativa se manifiesta, por un lado, en la dificultad de hacer llegar a las localidades indígenas una infraestructura adecuada para los servicios de educación y en la baja calidad que éstos tienen en las regiones indígenas y rurales (falta de maestros, docentes con baja calificación, falta de materiales de apoyo, falta de escuelas y servicios que cubran el currículo preescolar y de primaria completos, por no hablar de la educación secundaria y media superior), y, por otro lado, en las restricciones de acceso y de actuación educativas que impone la pobreza.

Tanto en el medio rural, donde viven primordialmente las poblaciones indígenas, como en los entornos urbanos, el nivel de infrasubsistencia en que se desenvuelve la cotidianeidad de las familias obliga a recurrir a toda la fuerza de trabajo disponible dentro de las unidades domésticas y familiares, por lo que el trabajo de niños y niñas resulta un recurso de gran importancia para la supervivencia. Así, muchos niños y niñas son retirados de la escuela para cumplir con tareas de apoyo doméstico y productivo, y muchos de los que asisten a la escuela tampoco tienen las condiciones necesarias para rendir adecuadamente en ella. Desnutrición crónica, malas condiciones generales de salud, enfermedades, jornadas complementarias de trabajo, violencia doméstica y migración son factores generalmente presentes en la infancia indígena que obstaculizan, retrasan o cancelan sus oportunidades educativas. Finalmente, las barreras culturales de la lengua y de los propios contenidos curriculares también inciden negativamente en las pocas oportunidades que los niños y las niñas indígenas tienen para aprovechar adecuadamente la enseñanza escolar.

Las niñas indígenas concentran todas las desventajas de la pobreza: la subordinación generacional, la desigualdad de género y la discriminación étnica.



Estos factores detienen de manera significativa el desarrollo educativo de las niñas, mucho más que el de los niños varones de su misma edad y pertenencia étnica. Las tareas que se exigen a las mujeres de todas las edades en las comunidades indígenas rurales marginales requieren mucha inversión de esfuerzo y de tiempo. Las niñas en edad escolar deben contribuir junto con sus madres a la reproducción diaria y social de sus unidades familiares: acarrear leña y agua, ayudar a lavar la ropa y preparar alimentos, cuidar de los hermanos menores, los enfermos y las personas ancianas; encargarse de los animales y los cultivos de los traspatios, participar en diversas actividades de la siembra, la cosecha y el almacenamiento de los alimentos; colaborar en las actividades comerciales y de intercambio. Si la jornada de trabajo diario de las mujeres indígenas jóvenes y mayores es de 15 a 18 horas, la de las niñas de 5 a 12 años puede estimarse en unas 8 a 10 horas.

Cuando la educación está subordinada a otras necesidades, la familia debe decidir en favor de quién conviene invertir, de modo que su esfuerzo sea en beneficio colectivo. Los padres deciden así que sean los varones quienes vayan en primer lugar a la escuela; son ellos los que tendrán que ganarse la vida y la de sus familias, mientras que las hijas contraerán matrimonio y, en su edad adulta, contribuirán a la reproducción de otra familia (UNICEF 1993: 23-24). No es, pues, sólo la condición de pobreza la que incide directamente en los resultados de la educación para las niñas y los niños, sino que ésta se encuentra aunada a las respuestas que cada familia debe dar frente a una situación de incertidumbre económica, así como de redes de seguridad extrema confiables más allá de la familia misma (Riquer, *op. cit.*: 74). Éste es uno de los elementos que determinan la desigualdad educativa entre niños y niñas.

Otro de los aspectos que relacionan género y pobreza en una desventaja educativa para las niñas indígenas es el que se refiere a la falta de servicios completos escolares en las localidades indígenas. Esta carencia obliga muchas veces a los menores a trasladarse largas distancias para asistir a la escuela, lo cual contraviene los controles culturales y sociales sobre el desplazamiento femenino y presenta riesgos reales para la seguridad de las niñas. Este factor también influye en la poca retención escolar de las niñas.

Así, aunque el artículo 28 de la Convención de los Derechos de la Infancia establece una igualdad de oportunidades educativas para niños y niñas, la pobreza representa un obstáculo que refuerza las desigualdades de género. La identificación de los mecanismos a través de los cuales operan estos procesos en contextos étnicos diferenciados permitiría separar los elementos culturales de los económicos en el análisis de la desventaja educativa de las niñas indígenas.

Los estudios sobre desigualdad educativa en México no han utilizado hasta ahora de manera destacada la variable sexo en esta desigualdad, aun cuando la información estadística y desagregada demuestra claramente que con ella se discrimina a la población estudiada, y pese a que existe una asociación transparente con otras variables del retraso educativo: reprobación, incorporación tardía, eficiencia terminal. "Así, las explicaciones de la razón de que las oportunidades educativas no se distribuyan equitativamente entre la población se ha centrado en factores endógenos (características de la oferta educativa) y exógenos (origen socioeconómico, lugar de residencia, pertenencia étnica, capital cultural de los



estudiantes) al proceso educativo, prestando hasta hace muy poco tiempo poca o nula atención al género, a la construcción social de la diferencia sexual en tanto productora de desigualdades en general y educativas en particular" (Riquer, *op. cit.*: 61).

## **2. La pertinencia de la oferta institucional. El segundo obstáculo**

El reconocimiento por parte del Estado y la sociedad nacionales de las desventajas sociales y económicas acumuladas en las poblaciones indígenas, así como el planteamiento incansable de demandas de atención por parte de los propios pueblos indígenas, han sido motores de la relación entre estos sectores mediada por políticas indigenistas. En sus distintas fases de asimilación, incorporación, etnodesarrollo y reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y social, compensatorias y de combate a la pobreza, estas políticas indigenistas han moldeado los proyectos de desarrollo para y de los pueblos indígenas y, dentro de ellos, de los modelos y respuestas educativos. De esta forma, el Estado mexicano ha buscado otorgar una atención especial a las necesidades de educación de las poblaciones indígenas a través de programas institucionales diversos a lo largo de 50 años de políticas indigenistas.

En 1978 se conformó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con el encargo de cumplir con los objetivos del "Programa de educación para todos" en el ámbito indígena. Las principales funciones de la DGEI eran:

- Proponer los contenidos y métodos así como los procedimientos pedagógicos para la educación de la población indígena que no habla castellano.
- Organizar, desarrollar, operar y evaluar los programas utilizados para la enseñanza del castellano a la población indígena.
- Empezar programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas donde prevalece el monolingüismo y no se habla castellano.

Actualmente, desde la perspectiva del Estado y la sociedad nacionales, las necesidades educativas de las poblaciones indígenas de México, asumidas como un derecho ciudadano, constitucional y cultural, se atienden a través de una oficina combinada de servicios institucionales, dependientes de la Secretaría de Educación Pública y coordinados básicamente a partir de las acciones de la Dirección General de Educación Indígena. A partir de la adopción reformulada y adaptada del modelo intercultural bilingüe, fundado en el desarrollo de las habilidades y destrezas educativas a partir de la lengua materna y de la adopción del castellano como segunda lengua, así como en el desarrollo de contenidos culturales específicos, y en respuesta al reconocimiento constitucional de la composición pluricultural de la sociedad mexicana, las instituciones educativas se han planteado un modelo de educación indígena bilingüe y bicultural que opera principalmente en las regiones ocupadas por los grupos étnicos.



El modelo en sus diferentes ventanillas es de continuidad y propone una atención educativa dirigida a la población en su conjunto, con especial atención a los niños, las niñas y los jóvenes, hombres y mujeres, por tener éstos los grados más altos de marginación. Se pretende que la educación primaria continúe hasta la secundaria y que en ese proceso la lengua conserve su función educativa y, con ella, los contenidos culturales respectivos. Al mismo tiempo, la educación de adultos en alfabetización y postalfabetización guarda relación con la educación primaria institucionalizada para que sus participantes accedan a la secundaria en condiciones de igualdad (cf. Hernández y otros, 1993: 42).

En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) y las modificaciones al Artículo 3.º de la Constitución y a la Ley General de Educación transformaron las políticas educativas en un marco de federalización y transferencia de recursos, personal e infraestructura. En este marco, el Artículo 3.º señala el derecho de todos los niños mexicanos a recibir educación básica pertinente. La Ley Federal de Educación, por su parte, menciona por primera vez que los niños hablantes de lenguas indígenas deben recibir una educación adecuada a sus características lingüísticas y culturales sin detrimento del aprendizaje de la lengua nacional y de su acceso a los conocimientos universales. Entre 1992 y 1995, las acciones federales relativas a la educación para niños indígenas se materializaron en la producción de libros de texto gratuitos editados en 32 lenguas para los tres primeros grados de educación primaria (cf. De Gortari, 1999).

Dentro del sistema bilingüe bicultural, las diferentes experiencias de educación indígena y educación bilingüe se han traducido en una reducción del monolingüismo que hoy se concentra entre las mujeres y los niños menores de 5 años (250.856 de los 1.400.000 en edad escolar). "La SEP proporciona educación inicial, preescolar y primaria a niños y niñas en español y 52 lenguas y variantes dialectales. Durante el ciclo lectivo 1997-1998 se ofrecieron servicios de educación preescolar y primaria indígena a más de un millón de alumnos en 17.000 escuelas, localizadas en 23 entidades federativas. En la modalidad de cursos comunitarios se atendió en el mismo lapso a más de 17.000 menores en los niveles de preescolar y primaria indígenas, en 2.264 localidades de menos de 500 habitantes. Además de los servicios de educación inicial, preescolar y primaria indígenas, operan albergues escolares, centros de integración social y unidades radiofónicas bilingües" (Consejo Nacional de Población, 1999: 43). Dentro de los servicios de la DGEI, se cuentan también 48 unidades radiofónicas, 29 centros de integración social, 29 brigadas; 50 procuradurías y 254 centros del Programa de la Mujer Indígena, con una cobertura de 111.702 personas.

Los servicios de educación indígena se distribuyen en 23 Estados de la República, pero la matrícula de alumnos se concentra en Oaxaca, Veracruz, Puebla, Chiapas y Guerrero. El sistema comprende tanto escuelas de organización completa (con los seis grados y un maestro para cada uno) como escuelas unitarias e incompletas que presentan variantes muy claras en términos de aprobación, reprobación y deserción (Hernández y Loera, 1993: 46-47) asociadas a las modalidades y a la eficiencia del servicio.

Actualmente, la población indígena atendida en los centros de educación preescolar y las escuelas primarias bilingües es de 921.269 alumnos y alumnas, aunque muchos otros estudian en centros preescolares y en primarias generales



localizadas en zonas indígenas. "Según estimaciones realizadas por la DGEI con base en un reporte estadístico preliminar, durante el inicio de cursos del ciclo 1996-1997 fue atendido el 87,9% de los más de 828.000 niños y niñas de 6 a 11 años de edad que radican en las áreas donde operan las escuelas primarias bilingües. Se desconoce el número de niños y niñas indígenas incorporados a otras modalidades educativas o que no acuden a la escuela" (Consejo Nacional de Población, *op. cit.*: 43).

Otro de los programas de atención educativa para menores de los grupos étnicos es el impulsado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este programa fue creado en 1987 para atender a poblaciones menores de 200 habitantes, y utiliza a promotores indígenas con estudios de nivel medio superior (secundaria) en las 2.000 localidades donde actualmente opera.

De acuerdo con los datos del Censo de 1990, pese "a los esfuerzos por brindar educación básica a toda la niñez, todavía queda fuera de la escuela primaria un número importante de menores; muchos de los cuales radican en poblados pequeños y dispersos que no cuentan con acceso a este servicio, así como aquellos que abandonan tempranamente las aulas para incorporarse las más de las veces al mercado laboral, como una de las estrategias que adoptan las familias para incrementar los ingresos de la unidad doméstica". A los 6 años de edad, 193 de cada 1.000 niños no asisten a la escuela. Esta cifra baja a menos de 100 por cada 1.000 entre los 7 y los 11 años, para volver a subir a 130 por cada 1.000 después de los 12 años, al momento de tránsito hacia la secundaria (INEGI-UNIFEM 1995: 61-62). Estas mismas cifras muestran que es en Estados con marcada presencia indígena (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca) donde se presentan los niveles más bajos de escolaridad, elevadas tasas de analfabetismo y los porcentajes más altos de la población entre 6 y 12 años que no asiste a la escuela (más de dos veces mayor que para el país en su conjunto). "La distancia que hay entre el promedio de escolaridad de Chiapas, ubicado en el extremo inferior de la jerarquía educativa, y el del Distrito Federal, que presenta el promedio más alto, es de 4,5 años en favor de esta última entidad federativa" (*op. cit.*: 64-65).

Así, el fracaso escolar de la población infantil indígena, especialmente el de las niñas, continúa siendo uno de los resultados más preocupantes en este esfuerzo institucional. Para entenderlo y contrarrestarlo se han realizado estudios, evaluaciones, proyectos piloto y modificaciones programáticas que, sin embargo, poco o nada han incidido en la superación de los obstáculos que enfrentan las niñas y los niños indígenas para acceder, permanecer y concluir sus ciclos de escolaridad. A partir de una reflexión centrada en la realidad distinta y desigual de las niñas indígenas, tanto dentro de sus grupos domésticos y comunidades, como de cara a los mecanismos generales de exclusión que enfrentan en otros niveles sociales, pueden fundamentarse y profundizarse las razones documentadas de la deserción escolar, la baja eficiencia, los altos índices de reprobación y el escaso logro de los objetivos establecidos en los programas educativos.

Los espacios vigentes para el uso de las lenguas indígenas siguen estando estrechamente vinculados al ámbito doméstico y cotidiano, a los afectos y las relaciones más cercanas, así como a los usos simbólicos y la tradición. La utilización de la lengua nacional, el castellano, remite todavía, como herencia y



vigencia coloniales, a las relaciones con el exterior, con la sociedad no indígena; a la construcción de ámbitos definidos de poder y *status*, de acción pública y de gestión por vías no tradicionales. El desempeño de estas funciones sociales "hacia afuera" aún es privativo de los varones. Si bien la modernidad, la pobreza y la globalización han borrado los límites tradicionales entre lo privado y lo público, la utilidad del castellano se percibe sobre todo en las esferas de contacto externo —social, económico, cultural y aun político— y en la vida adulta. Esta situación supone un primer elemento de distanciamiento entre los objetivos y la funcionalidad de la enseñanza escolarizada y la posición de las niñas y las mujeres dentro de las comunidades indígenas tradicionales. Los estudios disponibles indican que, cuando se considera adecuado que las niñas asistan a la escuela, muchas veces los padres interrumpen el ciclo escolar de sus hijas cuando consideran que han adquirido los elementos básicos para desempeñar las funciones asociadas a su género: "que no las engañen en el mercado", "que sepan tomar el camión (ómnibus)", "que puedan hacer las cuentas cuando van a vender sus artesanías". Más allá de este horizonte, la utilidad de la escuela para las mujeres no resulta siempre evidente para las familias de los entornos indígenas rurales acosados por la pobreza.

Otro factor poco estudiado que incide —aunque no pueda saberse con exactitud en qué medida— en el alejamiento de las niñas de la oferta educativa institucional se refiere al quiebre generacional. En México, cerca de un 40% de las mujeres indígenas adultas (mayores de 15 años) son analfabetas, ya sea porque no asistieron a la escuela, porque sólo fueron uno o dos años, o porque olvidaron lo aprendido al no tener ocasión de practicarlo. En su calidad de madres de familia, de suegras o de abuelas, las mujeres indígenas acceden dentro de la jerarquía interna familiar a una posición de relativo poder que se expresa en el control de los recursos de la familia y, especialmente, en el control sobre los niños y las mujeres más jóvenes de la unidad familiar, como las hijas, las nueras y las nietas. Esta autoridad analfabeta y femenina, reconocida y sancionada por la tradición particular de cada grupo étnico, se siente muchas veces amenazada por la escolaridad de las generaciones más jóvenes. Por ejemplo, hay casos de niñas que asisten a la escuela con el apoyo de sus dos progenitores, pero que dejan de hacerlo en cierto momento por disposición de sus abuelas. Se trata de una concepción de género, expresada en términos culturales específicos, que también restringe las oportunidades escolares de las niñas indígenas.

Un tercer elemento que marca la distancia entre la oferta institucional educativa y las necesidades y realidades de la infancia femenina indígena tiene que ver con los contenidos de la educación. Los niños y las niñas de los pueblos indígenas se educan, mediante sistemas formales no escolares, en procesos de socialización diferenciados para la vida adulta. Las niñas crecen familiarizándose con sus obligaciones y roles en la producción y la reproducción, directamente asociados con sus funciones de madre y esposa. Poco o nada de esto atienden los contenidos educativos, aun dentro de un sistema que pretende ser bicultural, pues éste, aunque reconoce en sus objetivos las diferencias étnicas, no considera las diferencias de género y sus expresiones y dimensiones culturales específicas.

Así, para dar respuesta al retraso educativo de las niñas indígenas en los modelos de atención respetuosos de la identidad étnica, es necesario incorporar a los contenidos educativos no sólo las referencias prácticas de la vida diaria,



sino también los ámbitos de acción para las niñas y los niños. La propuesta no es prolongar a través de la educación formal en la escuela la reproducción de los papeles no equitativos en materia de género —cosa que de hecho sucede en los albergues indígenas, donde son exclusivamente las niñas las que integran las comisiones para preparar los alimentos—, sino reconocer la necesidad de desarrollar contenidos específicos que atiendan a los contextos sociales de niñas y niños indígenas en entornos culturales diferenciados.

A pesar de los esfuerzos institucionales de reconocimiento y trabajo en torno a la diversidad cultural; la concepción, los objetivos y los mecanismos de la educación puesta en marcha conservan cierta idea occidental, urbana, moderna y homogénea de la escuela: asistencia regular, horarios rígidos y corridos, separación entre teoría y práctica cotidiana, aun en escuelas dentro del sistema educativo indígena con actividades productivas (agrícolas y pecuarias) importantes para la existencia de las mismas. Una integración indiferenciada de contenidos y actividades para niños y niñas, difícilmente puede responder a las realidades, tradiciones, diferencias y necesidades de la población a la que pretende beneficiar.

Así, por ejemplo, los niños y niñas indígenas viven su etapa infantil hasta el momento en que las condiciones de sus familias o los ciclos marcados por la tradición y la cultura se lo permiten. La infancia indígena es más bien un recorrido apresurado hacia la vida adulta y sus responsabilidades, y la escuela sólo tiene cabida dentro de este proceso en la medida en que no interfiera en las estrategias de supervivencia familiar. La transmisión de valores, la asimilación del sentido de pertenencia, la construcción de la identidad étnica y de género, la transmisión de conocimientos y la reproducción de la cultura, así como la formación de la personalidad sexuada a partir de rasgos culturales específicos, remite siempre al trabajo por la subsistencia, a la cultura material. En la medida en que la escuela no responda a esta construcción básica, sus beneficios son intangibles, se convierten en una cuestión de poder potencial, de estatus, de posición, pero no de aplicación práctica.

Por otra parte, las necesidades de supervivencia se superponen constantemente con las exigencias del modelo escolar. Ante el agotamiento de las tierras, de los recursos locales y de los espacios de reproducción económica de los pueblos indígenas, se ha venido observando en México un fenómeno creciente, en número e importancia, de migración cíclica, temporal y selectiva en el que participan también cada vez más las unidades familiares en su totalidad. En este contexto, los niños y las niñas migran junto con sus padres sin el apoyo de mecanismos educativos institucionales flexibles que asuman esta problemática. Así, las estadísticas reportan deserción periódica de alumnas por causas de migración, de parto reciente de la madre, de violencia doméstica o de trabajo. La madre huye con los hijos a otro poblado, ellos pierden el año escolar, y al volver repiten el curso que habían abandonado.

Ante estas inadecuaciones, la propuesta de educación escolarizada no resulta una prioridad urgente para las familias indígenas, aun cuando reconozcan la necesidad de contar con mejores herramientas para afrontar las desventajas de la etnicidad en una sociedad desigual y discriminadora.



### 3. *Género y etnia: La encrucijada para las niñas y la escuela*

Hemos descrito hasta aquí el contexto que opera desfavorablemente en el desempeño escolar de las niñas indígenas. Las estadísticas que recogen la situación de las mujeres indígenas de 15 años y más reflejan trayectorias de infancias marginales con respecto a la escuela. Así, a la reducida opción efectiva que significa la oferta educativa institucional para las niñas indígenas, especialmente en las etapas del periodo preescolar y a partir de los 12 años de edad, se suman los factores endógenos, culturales y de género que construyen la subordinación femenina desde la infancia a través de manifestaciones étnicas particulares.

En términos generales, se ha identificado que las niñas, en especial aquellas pertenecientes a los estratos más pobres de la población, como es el caso de los pueblos indígenas, inician su proceso de escolarización más tarde que los niños y lo interrumpen más temprano. "La población hablante de lenguas indígenas más afectada por el analfabetismo es la que reside en Guerrero, Chihuahua, Chiapas, Durango, Nayarit, Puebla, Querétaro, Hidalgo, Veracruz y Oaxaca. En éstos, la proporción de hablantes indígenas que no saben leer ni escribir fluctúa entre 40 y 60%" (INEGI 1993: 21). Los datos duros que arrojan las estadísticas señalan una trayectoria general de entrada a la primaria (7 años) casi igual para niños y niñas pobres (90%), y una deserción que a la edad de 15 años deja dentro del sistema escolar apenas a un 33 y 45% de las niñas y los niños, respectivamente (Poder Ejecutivo Federal 1999: 21).

Además de los factores directamente relacionados con la pobreza extrema y los niveles de infrasubsistencia ya mencionados, queda pendiente una lectura de los elementos culturales que distinguen las oportunidades para niños y niñas dentro de la diversidad de grupos étnicos del país. Veamos por ejemplo los siguientes testimonios.

"Yo no puedo hablar porque no tengo estudio. Cómo quisiera hablar, defender a mi pueblo, pero yo no tengo estudios, todo lo que sé lo sé en purhépecha. Nos quedamos a trabajar y por eso no fuimos a la escuela. Quisiera decirles todas nuestras necesidades, si ustedes entendieran el purhépecha, yo les diría muchas cosas".

(Testimonio de mujer purhépecha, Michoacán, INI 1994: 81.)

"El problema de la mujer indígena se inicia desde que nace, ya que es discriminada por el simple hecho de ser mujer. A la edad de 6 años empieza a ayudar en los quehaceres domésticos y más tarde en el campo. Además de ser madre de sus hermanos menores, madurando así a temprana edad...

"...La mayoría no sabe leer ni escribir, mucho menos hablar español. Casi no viven su adolescencia porque antes de llegar a esa etapa contraen matrimonio sin su consentimiento, ya que los padres deciden quién va a ser el esposo que vivirá con ella y que será para ella un segundo padre. Es así como la mujer sale del seno familiar propio para iniciar una nueva vida..."

(Testimonio de mujer nahua, La Montaña, Guerrero, INI 1994: 89.)

Documentar las formas diversas que adopta la construcción cultural e histórica de la subordinación de género desde la infancia no cabe en los propósitos de este análisis; sin embargo, es necesario señalar que la socialización diferenciada adaptada a códigos culturales específicos forma en los individuos de uno y otro



sexo una visión del mundo y su lugar dentro de él que variará dependiendo de la posición que tenga en la estructura social, por lo que el ser mujer resulta una categoría que involucra una posición muy concreta en la sociedad, una posición de género (Alberti, 1994: 41). Dentro de los pueblos indígenas campesinos, el imaginario social común adscribe como espacio de acción para las mujeres los ámbitos doméstico y familiar, no necesariamente privados; y aunque las presiones económicas y los cambios sociales han roto con esta práctica como situación definitiva, la construcción de valores sigue reproduciendo un ideal femenino de movilidad controlada que aún las mujeres líderes de sus comunidades siguen resintiendo.

El orden familiar para la reproducción social del grupo doméstico está basado en las sociedades indígenas en una clara división del trabajo por sexo y edad que, dado el carácter campesino de las culturas indígenas, atribuye mayor importancia a la tierra y a las actividades relacionadas con ella. Así, dentro del simbolismo campesino indígena, si bien la tierra es madre, dadora de vida y castigadora de las transgresiones, es también fuente de trabajo, sostén y *status* para los hombres. Dentro de las sociedades indígenas se considera que el trabajo más importante, que corresponde a los varones, es el de la tierra o las actividades sustitutas de la agricultura, y como un trabajo pesado y constante en el que participan sólo de manera complementaria y ocasional las mujeres y los niños. "El discurso y el simbolismo técnico indígenas concuerdan al afirmar que la agricultura está relacionada al cuerpo biológico masculino y se desliga, excepto en ciertas tareas precisas, del cuerpo femenino. Las actuaciones técnicas más fácilmente observables refuerzan la credibilidad de lo anterior. Sin embargo, un estudio más profundo revelará que las cosas no son tan simples, y que las mujeres, contrariamente a lo que establece la ideología indígena, detentan una parte de la competencia agrícola que sobrepasa las tareas que se les confían habitualmente. En cuanto al argumento que destaca su debilidad física resulta evidentemente ad hoc: nadie las considera demasiado débiles para llevar en hombros una carga de leña, cargando un niño en el pecho y una canasta llena en la mano a lo largo de varios kilómetros de terreno montañoso" (Chamoux, 1992: 22).

Como en el ejemplo anterior, que se refiere a los nahuas de la sierra de Puebla, el discurso y las representaciones indígenas estructuran alrededor del trabajo agrícola un sistema de valores altamente jerarquizado que atraviesa las relaciones familiares y, desde luego, las relaciones de género. Si bien en la práctica la división de tareas y aun de espacios no es tan rígida ni tan exclusiva para uno u otro género, como lo establecen el discurso y la ideología, los valores asignados a las funciones complementarias de uno y otro sexo sí aparecen claramente diferenciados en términos de la importancia que se les otorga. Así, el trabajo femenino doméstico y vinculado a las tareas de la reproducción se reconoce como necesario pero en menor grado de importancia que las actividades de provisión asignadas a los varones, aun en situaciones en que las bases de la economía indígena campesina tradicional son insuficientes para permitir la reproducción de este sistema de papeles de género; es decir, cuando la tierra ya no permite a los varones cumplir con su papel de proveedores y cuando las estrategias familiares de supervivencia deben recurrir a los ingresos generados por la fuerza de trabajo de todos los integrantes del núcleo doméstico, especialmente de las mujeres.



A partir de las unidades domésticas y familiares, organizadas en torno a patrones de residencia, de parentesco y de propiedad de la tierra (que varían de acuerdo a los grupos étnicos de que se trate), los pueblos indígenas han conservado y renovado históricamente un sistema colectivo de participación, representación, autoridad y decisión bajo estructuras comunitarias solidarias pero jerarquizadas. El *status* de comunero, que se otorga a los varones y excepcionalmente a las mujeres, sólo se adquiere y se ejerce tras un proceso de acumulación de méritos y reconocimientos que permiten al hombre jefe de familia ingresar en el grupo comunitario en plenitud de derechos. En esta estructura, que todavía es cívico-religiosa entre muchos grupos indígenas, y que en otros ha incorporado más elementos de la estructura política mestiza nacional, la representación visible de los pueblos indígenas queda en manos de los varones. La autoridad y la jerarquía ocupan un papel preponderante, organizando la reproducción del grupo a partir de un apego estricto a los lugares —posiciones— asignados a los integrantes del grupo en función de su sexo, su edad y su estatus.

Aunque se presentan múltiples excepciones a esta regla, las mujeres quedan excluidas de la participación y de los espacios de toma de decisiones, tanto en el ámbito familiar como en la representación colectiva de sus grupos. En algunos pueblos se acostumbra consultar individualmente a las mujeres en sus casas antes de una asamblea; en otros, las mujeres tienen la posibilidad de asistir a las asambleas, pero no de opinar; o bien, tienen derecho a voz pero no a voto; en otros pueblos, no pueden ni siquiera acercarse al lugar donde se desarrolla la reunión. En cualquier caso, tanto varones como mujeres indígenas reconocen que la autoridad es una función asignada al hombre, y reproducen por lo tanto esquemas de crianza diferenciados para niños y niñas de acuerdo con estas asignaciones de género. Este proceso de socialización tiene una influencia definitiva en la pertinencia de la educación escolarizada para la vida de las niñas indígenas. Y en este punto convergen la funcionalidad de la socialización tradicional y los espacios, cambios y oportunidades concretos que representa la escuela.

El acceso a la educación institucionalizada y mestiza —que eso es en última instancia el sistema de educación bilingüe bicultural para las poblaciones indígenas— supone la apertura a herramientas de contacto e intercambio con la sociedad no indígena y el desarrollo de habilidades aplicables en el ámbito de la interculturalidad a las funciones públicas de participación, decisión, representación y gestión, no sólo dentro de los pueblos indígenas, sino incluso en su diálogo desigual con las instancias “mexicanas”, nacionales, mestizas, no indígenas. Así, si bien es cierto que cada vez hay más casos de mujeres transgresoras, convertidas y reconocidas como líderes dentro de sus comunidades, esta función no se reconoce todavía como femenina en el mundo indígena.

En otro sentido, la incorporación de la escuela en el medio indígena supone la respuesta a dos problemáticas bien distintas de una misma realidad: por un lado, la oportunidad de acceder a un servicio no sólo de formación sino también de apoyo nutricional y de salud para niños y niñas, sumamente apreciado en contextos de privación extrema y escasez endémica; y, por otra parte, la posibilidad de acceder al dominio del castellano y los códigos de relación con la sociedad no indígena, lo cual implica cierta dosis de poder. De acuerdo con información etnográfica reciente, y en concordancia con la experiencia histórica de discriminación de los pueblos indígenas, el castellano se concibe todavía como una



herramienta de dominio, de estatus y de poder. Son las autoridades de los pueblos y los personajes reconocidos dentro de las comunidades las que lo utilizan. El castellano es la lengua del intercambio con las dependencias del Estado, es la demostración de un estatus superior. Así, por ejemplo, en un estudio realizado en la Huasteca potosina se encontró que los profesores bilingües nahuas y tének utilizan el español aun en sus hogares como símbolo de *status* (cf. De Gortari, 1998). Una líder mazahua<sup>1</sup>, residente de la ciudad de México, señalaba en una entrevista:

“Mis hijos no hablan mazahua. Por la discriminación les enseñamos a hablar español o castellano. Pero ahorita que estoy al frente de este grupo, siento que es muy necesario que hablen mazahua porque es muy valioso para nuestra cultura. Tengo un hijo que me dice: ‘a mí háblame en español porque yo no te entiendo en tu idioma’, y le digo: ‘hijo, no seas así, si yo soy tu madre mazahua tú me tienes que respetar y yo puedo hablarte como quiera’. Los jóvenes ya no viven como mazahuas aquí en el D. F., se avergüenzan de ser indígenas...”

(Caracol-INI 1997: 11-12.)

Una vez más, el poder visible, explícito y público, el poder de la gestión abierta y la opinión verbalizada, no está asignado a las mujeres. Este aspecto constituye una barrera real para que las familias apoyen la escolaridad de sus hijas y hagan un esfuerzo sostenido para retenerlas en el estudio. De este modo, los objetivos familiares de la crianza infantil están directamente relacionados con las funciones que se espera que hijos e hijas desempeñen en su vida adulta, funciones a su vez directamente determinadas por los papeles de género. El currículo escolar no aborda aún estas socializaciones diferenciadas, culturalmente distintivas y que se expresan en situaciones diversas dentro de los distintos grupos étnicos. Y así, el sistema escolarizado que reconoce el retraso educativo específico de las niñas indígenas no ha proporcionado hasta la fecha una respuesta culturalmente adecuada para sus necesidades y carencias.

Las cifras son elocuentes: en 1996, el porcentaje de personas de 12 a 15 años que no estudiaban y no trabajaban (personas dedicadas a tareas domésticas no reconocidas como trabajo), en localidades rurales de alta y muy alta marginalidad, era del 9,9% en varones y del 28,9% en mujeres (Poder Ejecutivo Federal, 1999: 22). “La condición social de las mujeres es resultado de un círculo vicioso en el que las niñas no asisten a la escuela porque no se espera que a cambio de más educación puedan aumentar su aportación al ingreso familiar, lo que acaba en efecto cumpliéndose debido a la baja escolaridad que alcanzan. También, muchas veces los padres no tienen los incentivos para aminorar la carga de trabajo de las niñas en el hogar y facilitarles la asistencia a la escuela” (Poder Ejecutivo Federal, 1999: 37). En el municipio de Tepetzintla, en el Estado de Puebla, el gobierno local reconoce una cifra de 76,5% de mujeres analfabetas. En 1990 se registraron los siguientes datos en el Estado de Oaxaca: un inicio del proceso escolar de varones y niñas a los 6 años de edad, del 70%; y una permanencia escolar, a los 14 años, del 67% de los primeros y de sólo el 55% de las segundas.

<sup>1</sup> Magdalena García Durán, dirigente de la Organización de Migrantes Mazahuas del Estado de México en el D. F.



Las tasas de concentración de analfabetismo y monolingüismo en las poblaciones femeninas adultas de los pueblos indígenas, aunque disminuyen en términos brutos, siguen mostrando altísimos índices de desigualdad entre ellas y las mujeres mexicanas promedio. Se trata, además, de un fenómeno que ocurre en un momento especialmente delicado en la vida de la mujer indígena: el tránsito a la adolescencia. Las niñas se convierten de pronto en jóvenes solteras, listas como están ya para la reproducción. Adquieren una condición intermedia, perpleja, de niñas escolares a la espera de matrimonio. Entre las ofertas, la escolar tiene por ahora poco que ofrecer para la realización de la nueva mujer. Más tarde, esta misma mujer, ya adulta, en sus márgenes de acción cotidiana y permitida, reclamará por su educación, asociada esta vez a sus necesidades de trabajo, de mejor remuneración, de elevación de la calidad de vida de su familia, de conocimiento del idioma castellano y de manejo de los códigos sociales y políticos del sistema "nacional" (cf. Muñoz, 1995: 551-575).

La falta de oportunidades de escolaridad para las niñas y mujeres indígenas es una de las demandas de las movilizaciones indígenas. Entendida esta desventaja desde una óptica de los derechos humanos, ciudadanos, culturales y colectivos de las poblaciones indígenas, las organizaciones y los movimientos indígenas de distinto corte han llamado la atención sobre el retraso educativo de sus niñas y mujeres, poniendo el acento en la falta de respuesta a su situación de miseria y en la deuda histórica que el país tiene con ellos. La falta de escuelas, de becas, de oportunidades para un magisterio indígena y local, de una educación de calidad en su lengua, son motivos de movilización. En lo concreto, sin embargo, poco se realiza en materia de derechos; mientras las niñas y mujeres indígenas continúan transitando dificultosamente en las nieblas de su condición de género.

#### **4. A manera de conclusión**

He señalado y subrayado la gravedad de varios problemas. A pesar de ello, no trato de desalentar a nadie. Las mujeres están allí, movilizadas, construyendo un proyecto femenino y cultural propio, con diferentes niveles de profundidad y consistencia. Su lugar privilegiado en la transmisión y reproducción de su cultura es de suyo un factor que permite y vigoriza la existencia de las sociedades indígenas contemporáneas. Mi trabajo busca más bien aportar elementos para la construcción de un modelo más incluyente y participativo, capaz de dar respuesta no sólo a las necesidades de conocimiento y formación de la población indígena en general, sino de la mujer en especial, precisamente por el papel que cumple.

Queda aún mucho por averiguar; existen mecanismos culturales y étnicos de subordinación que están aún por desvelarse. Mientras esto no suceda, los esfuerzos educativos de compensación impulsados por las instituciones de educación, en respuesta a las propias demandas de los pueblos indígenas, no podrán resolver esta desventaja específica de la mujer indígena.



## Bibliografía

- ALBERTI, P. (1994): "La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica", en *Antropológicas. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas. Nueva época*, Nr. 10, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 31-46.
- BONFIL BATALLA, G. (1997): "Los rostros de la infancia en México". *Tierra Adentro. Los niños y la cultura*, México, n.º 85, abril-mayo, págs. 4-11.
- BONFIL, P. (1998): "Los niños son como la lluvia. Notas sobre usos y costumbres en la socialización desigual de la infancia indígena. El caso de México", ponencia presentada en el Seminario Internacional Nuestras Niñas: Derechos desde la infancia, UNICEF. DIF, Secretaría de Relaciones Exteriores, México.
- y R. MARCO DEL PONT (1999): *Mujeres indígenas al final del milenio*. México: Consejo Nacional de la Mujer, Fondo de las Naciones Unidas para la Población.
- BRICE HEATH, S. (1992): *La política del lenguaje en México*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- CHAMOUX, M.N. (1992): *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS-CEMCA.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACION CONAPO (1999): *Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, Comité técnico para la reunión de avances CIPD+5. Informe México*. México: CONAPO
- D'EMILIO, L. (1995): "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas" en E. Pieck y E. Aguado (coords.), *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF-El Colegio Mexiquense, págs. 491-530.
- DE GORTARI, L. (coord.) (1999): *Principales factores que favorecen el rendimiento escolar de los niños en zonas Indígenas y respuesta de la comunidad*. Informe de trabajo. México: Secretaría de Educación Pública.
- EBER, C. (1995): *Women & alcohol in a Highland Maya town. Water of hope, water of sorrow*. Austin: University of Texas Press.
- EDUCACIÓN (1998): *Revista de educación moderna para una sociedad democrática*. Número especial Educación y género, el caso de México, n.º 38, julio.
- EMBRIZ, A. (Coord.) (1994): *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*. México: INI.
- GARCÍA DURÁN, M. (1997): "Entrevista". *Caracol, Medio de comunicación y expresión del Instituto Nacional Indigenista, Delegación Oaxaca, Oaxaca, Año 1, n.º 4*, julio-septiembre.
- GRUPO DE TRABAJO GUBERNAMENTAL (1999): *Perfil nacional de los pueblos indígenas de México*, México (mecanuscrito), s.p.i.
- HERNÁNDEZ, J. (1995): "Una aproximación a la educación indígena como objeto de estudio", en E. Pieck y E. Aguado (coords.), *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF-El Colegio Mexiquense, págs. 533-550.
- HERNÁNDEZ M., R. LOERA y V. LOERA (1993): "La educación indígena" en *Situación de la niñez indígena en México. Análisis e identificación de líneas prioritarias para la coordinación en favor de la infancia indígena*. México: INI-DIF-UNICEF, págs. 39-62.
- HERNÁNDEZ R., R. y J. SÁNCHEZ PEREYRA (1995). "Aula Abierta: una estrategia de construcción de la figura de la escuela" en E. Pieck y E. Aguado (coords.), *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF-El Colegio Mexiquense, págs. 609-643.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA INEGI (1998): *Infancia y adolescencia en México*. México: INEGI-PREVIO.
- (1998): *Mujeres y hombres en México*. 2da. edición. México: INEGI-PRONAM.
- (1995): *Los niños de Oaxaca*. México: INEGI.



- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA INEGI (1995): *Perfil estadístico de la población mexicana: una aproximación a las inequidades socioeconómicas, regionales y de género*. México: INEGI-UNIFEM.
- (1993): *La población hablante de lengua indígena en México, XI Censo General de Población y Vivienda 1990*. México: INEGI.
- (1993): *Situación de la niñez indígena en México. Análisis e identificación de líneas prioritarias para la coordinación en favor de la infancia indígena*. México: INI-DIF-UNICEF.
- LOVERA S. y N. PALOMO (coords.) (1997): *Las Alzadas*. México: Comunicación e información de la mujer-Convergencia Socialista.
- MUÑOZ, H. (1995): "Mujeres triquis y mazatecas, un analfabetismo en contra de la pobreza y...de las letras", en E. Pieck y E. Aguado (coords.), *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF-El Colegio Mexiquense, págs. 553-575.
- NIVON BOLAN, A. (1995): *Rostros de mujeres zoques. Un acercamiento de la práctica educativa*. México: Universidad Autónoma de Chiapas-H. Congreso del Estado.
- PALOMO, NELLYS, Y. CASTRO y C. ORCI: "Mujeres indígenas de Chiapas. Nuestros derechos, costumbres y tradiciones", en Lovera y Palomo (coords.) *Las Alzadas*. México: Comunicación e información de la mujer-Convergencia Socialista, págs. 45-71.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1999): *Progresá. Programa de Educación, Salud y alimentación*. México.
- PROGRAMA NACIONAL DE LA MUJER (1997): *Informe México. Reunión Regional de la Red de Cooperación Técnica de Instituciones y Organismos de Apoyo a la Mujer Rural*. México.
- PROGRAMA DE TRABAJO CON MUJERES INDÍGENAS (1994): *Memoria del Seminario Latinoamericano. La mujer y los derechos fundamentales de los pueblos indígenas*. México: INI-SEDESOL.
- RIQUER, F. (coord.) (1998): *Estado actual de la discusión sobre la niñez mexicana*. Serie La niña de hoy es la mujer de mañana (5 vols.) México: DIFGIMTRAP-UNICEF.
- ROVIRA, G. (1997): *Mujeres de maíz*. México: Editorial ERA.
- STEPHEN, L. (1991): *Zapotec Women*. Austin: University of Texas Press.
- UNICEF (1993): *Girls and women: a UNICEF development priority*.
- (1992): *Los niños de las Américas. Supervivencia, protección y desarrollo integral de la niñez en el decenio de 1990*. Bogotá.
- UNIFEM, COMISIÓN NACIONAL DE LA MUJER (1999): *Mujeres mexicanas. Avances y perspectivas*. México: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, Comisión Nacional de la Mujer.



## CAPÍTULO II

# ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú

Por Patricia OLIART

Comparados con los de Asia y Africa, los índices de escolaridad femenina de América Latina se encuentran mucho más cerca de aquellos de los países del Norte. Sin embargo, existe una arraigada y creciente brecha entre los niveles educativos alcanzados por las mujeres urbanas y las mujeres rurales en los países latinoamericanos con mayor concentración de grupos indígenas.

Afortunadamente, vivimos una coyuntura importante para la discusión amplia y también para la precisión en la definición de líneas de acción para enfrentar el problema de la exclusión social de las mujeres indígenas de nuestros países. En este contexto, por ejemplo, en junio de este año se realizó en Lima la Primera conferencia nacional sobre la educación de la niña rural, bajo la iniciativa de un organismo especialmente creado por la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos (USAID), y de la recientemente formada Red Nacional de Apoyo a la Educación de la Niña Rural. La reunión congregó a cerca de 400 personas de diversos lugares del país, representando a organismos estatales, grupos de docentes, organismos no gubernamentales, y grupos organizados de mujeres. El propósito de la reunión era buscar caminos para resolver la postergación educativa de las niñas rurales, y la respuesta que tuvo refleja la creciente preocupación por el tema.

La compleja tarea de analizar la situación educativa de la mujer en el Perú rural está organizada aquí en tres secciones. *En primer lugar* ofreceré rápidamente algunas cifras que muestran una de las dimensiones del problema: la exclusión educativa de las niñas y mujeres del campo en el Perú de hoy, en especial en la Sierra, donde vive el 66% de la población rural del país. *Luego* de presentar un panorama global de esta situación, expondré los resultados de una investigación realizada en cuatro comunidades de la Sierra peruana. *Finalmente*, plantearé algunos temas cuya discusión considero central en la tarea de enfrentar y superar la exclusión educativa de las mujeres de los pueblos indígenas.



## 1. La situación en cifras: Aislamiento, pobreza y analfabetismo funcional<sup>1</sup>

La población rural peruana está distribuida en 75.000 pequeños poblados. El 89% de esta población vive en asentamientos de menos de 500 habitantes esparcidos en una difícil geografía, aún no plenamente cubierta por redes de caminos y carreteras. En estos poblados viven casi seis millones de habitantes y más de la mitad de ellos vive en situación de extrema pobreza, representando el 76% de la población cuyo consumo alimentario no cubre los requerimientos básicos para la supervivencia humana.

En cuanto al acceso a la educación, las cifras nos muestran que las niñas y mujeres del Perú rural e indígena concentran el déficit educativo de este país andino. El Perú tiene desde 1940, una cantidad irreductible de analfabetos que oscila entre el millón y medio y los dos millones de personas. Según el último censo ahora son 1.700.000. Es decir, con el aumento de la población, la proporción se hace menor en términos relativos, pero es un persistente segmento en términos absolutos. El 64% de los analfabetos entre los 15 y los 24 años, son mujeres, y el 40% del total de analfabetos son mujeres que viven en zonas rurales.

En Perú hay 1.761.810 mujeres entre los 0 y los 17 años de edad, y de ellas, 1.103.317 viven en la Sierra, donde se concentra el 65% de la población que tiene como lengua materna el quechua y el 79% de los aymarahablantes. El 68% de la población entre 15 a 24 años sin instrucción o con primaria incompleta vive en áreas rurales, y el 39% son mujeres rurales.

Los mayores abismos en la educación están entre las poblaciones urbana y rural. El promedio de años de escuela se distribuye entonces de la siguiente manera:

Hombres urbanos 9,2 años  
Hombres rurales 5,1 años

Mujeres urbanas 8,3 años  
Mujeres rurales 3,7 años

A nivel nacional las tasas de matrícula alcanzan un valor del 98% entre los 6 y los 11 años de edad, pero entre los 12 y los 17, ya una de cada cuatro niñas ha dejado de estudiar.

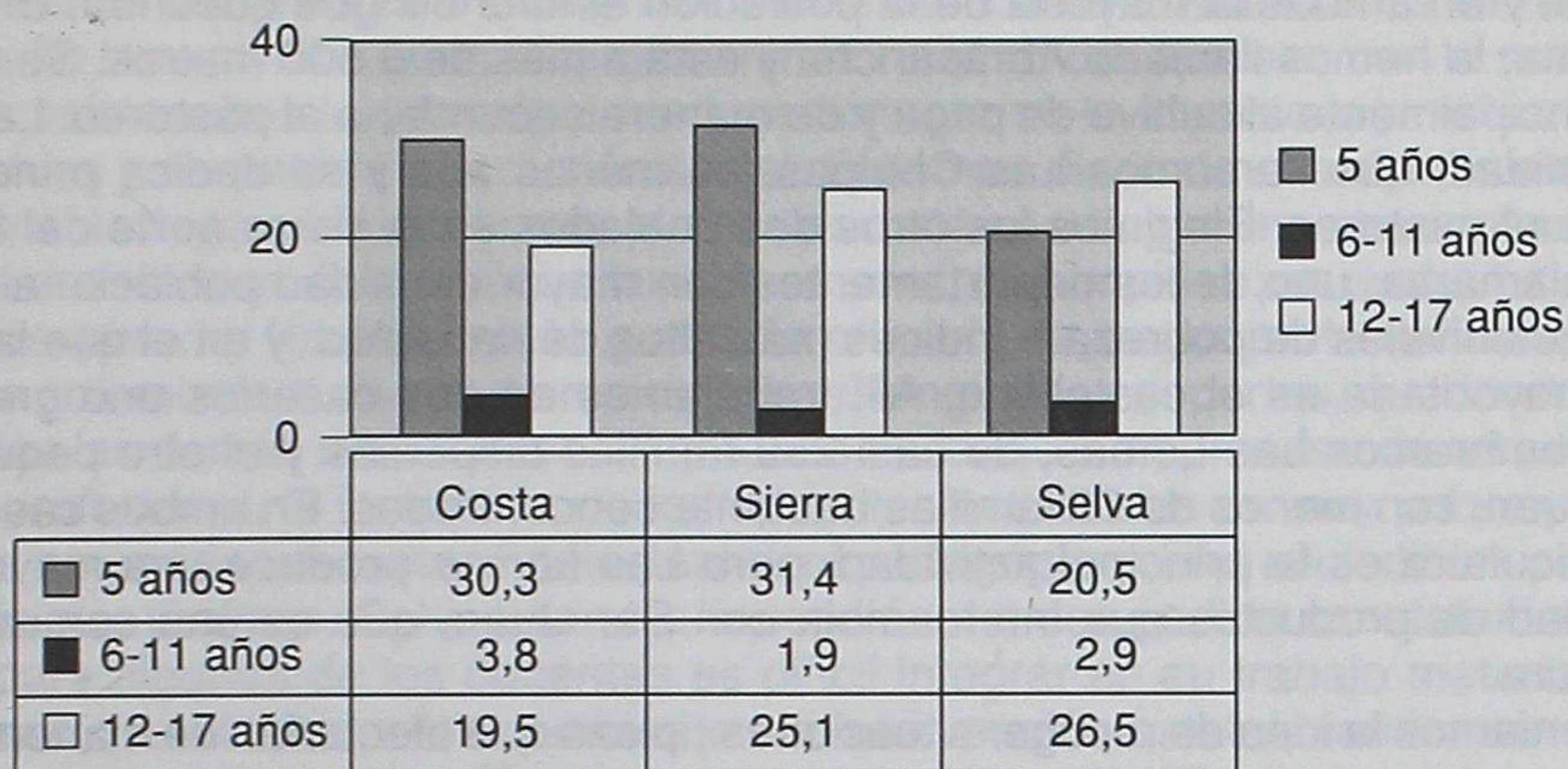
De acuerdo al censo escolar de 1993, las escuelas rurales concentran los índices más altos de repetición, extraedad, deserción y deterioro físico de los planteles (Vega, 1993).

El problema de la extraedad en las niñas rurales es grave. De acuerdo a la elaboración de Carmen Montero, el 38% de las niñas de la Sierra rural inicia su vida escolar en desventaja. En el primer grado el 54% de las estudiantes mujeres tiene una edad superior a la normativa. En el tercer grado el 77% de las niñas está por encima de la edad adecuada, y en el cuarto grado se trata de un 88% de escolares mujeres con extraedad.

<sup>1</sup> La información que presentamos en esta sección proviene de Carmen Montero y Teresa Tovar, *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Red nacional de educación de las niñas. Lima, 22-23 de junio 1999. También tomo algunos datos del informe de investigación: *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención* elaborado por el Instituto de Estudios Peruanos para el Ministerio de Educación en 1998.



**Porcentaje de niñas que no asiste a la escuela en zonas rurales**



Respecto a la calidad impartida en las escuelas rurales, hemos podido constatar que los dos o tres años de escuela que muchas mujeres logran hacer, no son suficientes para dejar su condición de analfabetas funcionales y de monolingüismo en una lengua vernácula.

Si se leen las descripciones de cómo eran las escuelas rurales hace cincuenta años, es posible encontrar que en muchos lugares del país, una descripción del presente de esas escuelas no sería muy distinta: Edificaciones precarias con aulas oscuras, carpetas escasas y en mal estado. Pizarras sin tizas, aulas sin libros, papel ni lápices suficientes; profesores constantemente ausentes<sup>2</sup>. A pesar de los esfuerzos estatales recientes por construir más locales escolares, repartir mobiliario, distribuir materiales para el trabajo en aulas, y reforzar la alimentación de los escolares, el abandono y la pobreza aún perviven en muchas escuelas.

**2. Cómo se produce la brecha educativa**

En 1996 un equipo de investigación del Instituto de Estudios Peruanos coordinado por Carmen Montero y con el financiamiento de la Embajada Real de los Países Bajos, inició la investigación "La exclusión educativa de las niñas del campo: Dimensiones, causas, y posibilidades de atención". Se trataba de un estudio para determinar cómo es que en el Perú se produce la brecha educativa en el caso de las niñas de la Sierra peruana, donde, como hemos visto, se concentran problemas centrales como la menor matrícula, la extraedad, la repetición de curso y el analfabetismo femenino. Me hice cargo del diseño y la coordinación del estudio de campo. Elegimos cuatro comunidades que fueran repre-

<sup>2</sup> Un libro de gran utilidad para el conocimiento de la realidad de la educación rural, los debates en torno a ella y lo central de su problemática es la antología hecha por Carmen Montero, 1990, *La escuela rural, variaciones sobre un tema*, Lima: FAO-Proyecto Escuela, ecología y comunidad campesina.



sentativas de diversas situaciones. Todas ellas son muy pobres. Dos están en Cusco, y en ambas la mayoría de la población es monolingüe quechua. Una es de puna, la hemos llamado Abracancha y está a más de 3.500 metros. Se dedica principalmente al cultivo de papa y de manera secundaria al pastoreo. La otra comunidad, que llamamos Las Chulpas, es menos alta y se dedica principalmente al pastoreo. Elegimos los otros dos poblados en la sierra norte del Perú, en Cajamarca, uno de los departamentos con mayor densidad poblacional, con mayores niveles de pobreza e índices más altos de natalidad, y en el que la lengua mayoritaria es el castellano. Allí trabajamos en dos caseríos uno grande, que nombramos Las Lomas, de casi 250 familias dispersas y el otro pequeño, San Juan, con menos de 60 familias bastante concentradas. En ambos caseríos la agricultura es la principal actividad, pero Las Lomas produce una mayor diversidad de productos que intercambia con San Juan, que es una comunidad de altura.

Teníamos la idea de recoger situaciones típicas que afectarían de manera distinta la asistencia de las niñas a la escuela, como diferentes tareas agropecuarias, diversa ubicación física respecto de la escuela, distinta relación con la lengua. Además buscamos recoger diversas situaciones escolares, teniendo una muestra de dos escuelas unidocentes, una polidocente multigrado, y otra polidocente completa. El trabajo de campo se hizo a lo largo de un año con cuatro visitas a las comunidades. Realizamos primero un censo en cada población teniendo especial cuidado en registrar si las personas en edad escolar iban a la escuela o no. En aquellos y aquellas que hubieran ido el año pasado y no iban este año indagábamos la causa por la que esto ocurría.

Además, tomamos el registro de todos los matriculados en la escuela y buscamos a aquellos que no estaban matriculados y vivían en la comunidad para conocer las razones por las que ya no eran estudiantes. Preguntamos a los profesores por los patrones de asistencia de los matriculados/as y pedimos que identificaran a las niñas que más faltaban. En la segunda salida visitamos a algunos de estos casos, nos entrevistamos con sus familias y con los mismos niños y niñas, y nos dedicamos a observar a aquellos estudiantes que asistían regularmente y podíamos calificar como exitosos. También realizamos entrevistas con los profesores y estrechamos relaciones con los niños y niñas. Parte importante del trabajo fueron las observaciones etnográficas en las aulas, para entender la escuela como un posible factor de exclusión. Volvimos en Agosto, luego de las principales campañas agrícolas del año para evaluar su impacto en la permanencia en la escuela de niños y niñas, para hacer más registros de aula y más entrevistas a niños y a mujeres que hubieran abandonado la escuela en segundo o tercer grado. También conocimos a las familias de los niños, y particularmente de las niñas, que se mantuvieron en la escuela y con un buen grado de asistencia y rendimiento. Volvimos al final del año escolar y al inicio del año escolar siguiente, para saber quiénes habían aprobado el año y quiénes permanecieron en la escuela.

En este proceso logramos identificar a los estudiantes regulares, a los irregulares, a los desertores, a los repetidores y además hemos observado y conversado mucho con los maestros y maestras a cargo de estos niños y niñas. Además hemos recogido información complementaria en escuelas y poblados aledaños a cada lugar.



El trabajo de campo nos permitió constatar dolorosamente algo que ya se sabe desde los años cuarenta y que no ha cambiado sustancialmente: el problema de la exclusión educativa de la niñez rural no desaparece con la matrícula y la asistencia a la escuela. La educación que se le imparte a la niñez rural, reproduce y perpetúa su exclusión social. El tiempo diario de enseñanza efectiva difícilmente llega a las dos horas, pues la escuela se usa para muchas cosas más que la enseñanza, de modo que las clases son interrumpidas por cualquier situación inesperada. Hasta el sexto grado de primaria, la mayor parte del tiempo se dedica solamente a clases de matemáticas, lenguaje, y deportes, quedando fuera todas las demás áreas. Pese a ser todos titulados o en proceso de adquirir su título profesional, la formación de los docentes estudiados es muy pobre y ellos y ellas no poseen recursos intelectuales ni pedagógicos imprescindibles para el trabajo que realizan. Salvo una sola excepción, hemos podido constatar incluso que, para algunos de los docentes es difícil integrar en su trabajo materiales y recursos que, debido a los cambios en la intervención estatal, comienzan a llegar a las escuelas rurales. Esto crea una situación paradójica, pues por una parte las quejas de los docentes sobre la falta de materiales son constantes, pero cuando finalmente logran algunos recursos, los administran con extrema economía, como María Ester, directora de la escuela de Las Chulpas, que tiene guardados en sus cajas los nuevos textos recientemente distribuidos por el Ministerio, con la idea de que "son demasiado" para sus niños. Por otra parte, los docentes tienen muy bajas expectativas respecto al rendimiento de sus alumnos, con lo que los escasísimos logros en el aprendizaje parecen ser el resultado de una profecía autocumplida. Hemos visto cómo las dificultades de aprendizaje de los niños —muchas veces producidas por los propios docentes— son atribuidas a sus limitaciones culturales, lo que crea mucha inseguridad y también baja autoestima, reforzándose entonces la cultura del fracaso escolar.

Una afirmación frecuente en la teoría crítica de la educación es que las instituciones educativas tienen un carácter contradictorio, pues a la vez que ofrecen ciertas libertades y oportunidades a los estudiantes, garantizan su sujeción a sistemas de desigualdad social, racial y de género. A un nivel más personal, el paso por una institución educativa puede dar al estudiante la ilusión de "ser alguien", pero al mismo tiempo desarrolla una fuerte sensación de fracaso, debido al trato recibido y al gran repertorio de formas de humillación manejadas por los docentes, a su vez, humillados y denigrados con la pobre imagen de su profesión (Levinson, Bradley, Douglas E. Foley y Dorothy Holland, 1996).

La noción de que la educación es menos necesaria para las niñas que para los niños ya no goza de legitimidad en el discurso cotidiano, pero las observaciones de campo sugieren que padres y docentes la comparten. Los padres esperan que aprendan por lo menos a leer y escribir, y en los casos de las comunidades quechuahablantes, el que aprendan o no el castellano parece ser un objetivo más buscado para los varones que para las niñas. De hecho, tenemos registros que muestran que en la cultura escolar, las propias niñas sancionan y reprimen la demostración de interés por aprender el castellano que alguna de ellas pueda tener.

En las cuatro escuelas, el espacio que los niños toman para los juegos es mucho mayor que el que se permiten las niñas. Por otra parte, las niñas reciben



con más frecuencia órdenes de los profesores para realizar tareas "domésticas" en la escuela. Ellos reciben más estímulos para hablar en público.

Una segunda constatación es que la relación de los niños y niñas rurales con la escuela es una relación muy frágil. Ellas y ellos son necesarios en la familia, que dado lo precario de su economía necesita de la participación de todos sus miembros en el proceso productivo. Entonces, cuando falta un adulto, sea por razones de salud, de trabajo, o por muerte, los hijos mayores (hombres o mujeres) tienden a abandonar la escuela. En Abracancha, Bernardina y su hermano Pablo, por ejemplo, debieron abandonar la escuela tras la muerte de su padre. Pablo, de 17 años dejó la escuela en cuarto de primaria. Ahora asume todas las tareas agrícolas y comerciales de un adulto, mientras que su hermana menor, Bernardina, ayuda a su madre en la casa y con el ganado. En Las Lomas, Catalina de 10 años y en segundo grado y Eleocadia de 8 en primer grado, perdieron a su madre, luego el padre las abandonó y quedaron a cargo de sus abuelos. Ellos son bastante ancianos y se enferman con frecuencia, así que las dos hermanas faltan mucho a la escuela. Las profesoras se preocupan por la mala alimentación que parecen estar teniendo, y es que, según nos dijo el abuelo, si ellas no cocinan, no comen. En las cuatro comunidades estudiadas la estructura familiar predominante es la nuclear, sin embargo se sabe que hay zonas de la sierra rural en las que las migraciones han alterado esta estructura, y suponemos que allí este problema puede ser aún peor.

Hay familias extremadamente pobres, sin tierras, sin ganado, y es frecuente que los niños y niñas de tales familias no asistan a la escuela. La familia de Leocadia en Las Chulpas vive cerca de la escuela, pero ni ella de 18 años, ni ninguno de sus hermanos menores ha asistido, y probablemente no asistirá a la escuela. Leocadia recibe dinero o lana para tejer de algunos de sus vecinos, para quienes trabaja cuidando los rebaños o ayudando a cocinar. Sin embargo, en esta misma comunidad encontramos una situación paradójica. Hay un grupo de niñas que asiste todos los días a la escuela, frente a muchas que tienen una asistencia más bien irregular. Las que faltan están en mejor situación económica que las que asisten. Faltan porque deben cuidar a sus rebaños. Ángela, una de las constantes en la escuela, dijo en una entrevista: "Si tuviera ovejas faltaría"... Innumerables tareas domésticas y el pastoreo son actividades que requieren de varias horas del trabajo diario de las niñas.

La fragilidad de la relación de las niñas campesinas con la escuela se manifiesta también en la dificultad de las familias y de los profesores para afrontar las enfermedades de las niñas, quienes muchas veces abandonan la escuela por problemas de salud que en otras circunstancias no llevarían a esa salida. Santusa, una niña vivaz y alegre de Abracancha —tal vez hiperactiva— ha sido "diagnosticada" por su profesor como una niña con problemas mentales, y se ha negado a matricularla. Sus padres han aceptado la opinión del profesor y consideran a la niña como no apta para el estudio.

Pero el abandono de la escuela también es frecuente en niñas con familias nucleares, padres jóvenes y fuertes y familias "no tan pobres". Las razones por las que estas niñas abandonan la escuela son personales, ciertamente condicionadas social y culturalmente, y tienen que ver con el paso a la adolescencia. En efecto, para varias de las niñas o adolescentes con quienes hemos conversado, la escuela resulta aburrida cuando en casa y en la chacra tienen muchas



cosas que aprender. A los 12 o 13 años las niñas deben tener las habilidades de una mujer que pronto atenderá un hogar. Deben saber cocinar, tejer, cuidar el ganado. Estas habilidades se adquieren en la práctica, por lo que desde los 10 años las niñas y niños tienen cada vez más responsabilidades y aprenden cada vez más cosas. Cuando son diestros en estas habilidades, pronto pierden interés por aquello que los distrae de ser buenos agricultores y agricultoras. Si están en un aula multigrado, sentirán que lo que hacen este año en cuarto o sexto, es lo mismo que hicieron el año pasado en tercero o quinto respectivamente. Por otra parte, en ésta y en otra investigación sobre el tema de la escolaridad de las niñas en Ayacucho, la menarquía aparece como razón para no volver a la escuela.

Gladys es una niña que a los 13 años decidió retirarse de su escuela en Las Lomas. La directora de la escuela, Julia, estaba muy preocupada por ella, pues tras haber sido la mejor alumna del quinto grado, no quiso matricularse en sexto. Nos pidió que fuéramos a verla. La encontramos en su casa, plenamente integrada a las actividades agrícolas y decidida a no volver a la escuela. Su padre nos dijo que había tratado de convencerla de volver a matricularse, que incluso le había pegado para obligarla, pero que la determinación de su hija era firme y no regresaría. Para nosotros quedó claro que Gladys es muy valiosa en su casa. El padre nos dijo con orgullo que a su edad ella ya sabe colocar los bueyes en la yunta y que además sabe arar la tierra y sembrar. Además de lo contenta que estaba en casa, tenía una razón para no volver: ella y otros miembros de su promoción habían acordado no volver a la escuela si es que uno de los docentes enseñaba sexto grado ese año. Este profesor, al finalizar el año anterior había sometido a sus alumnos de quinto a un castigo que ellos consideraron injusto.

Otra niña de la misma escuela, había sido requerida para trabajar en la chacra de una señora que vive en una zona del caserío bastante alejada de la escuela, a cambio de regalarle un corderito. La niña no lo pensó y se trasladó a vivir con la señora, trabajar para ella y atender a su propio corderito.

Para Julia, la directora, es difícil aceptar estas decisiones como propias de sus alumnos, pues de alguna manera cuestionan a la escuela misma y a su capacidad de retener alumnos. Ella sostiene que muchas veces los padres atribuyen la deserción a la voluntad de sus hijos, pero que en realidad son ellos quienes no quieren enviar a las niñas a la escuela cuando entran en la adolescencia, pues temen perder control sobre ellas. Es posible que ambas cosas ocurran, que muchas veces sean las niñas mayores las que quieren retirarse y otras que sus padres las retiren por temor a los embarazos prematuros que pueden resultar de su romance con compañeros de estudios o con personas que conozcan camino a la escuela, o incluso —como nos fue referido— para evitar el asedio sexual de algún docente.

Pero en los casos en los que las niñas están interesadas en terminar su primaria, o incluso seguir la secundaria, los linderos de su comunidad y de su escuela son su mayor límite. Marleni tenía 11 años cuando la conocimos en San Juan, un pequeño caserío en las alturas de Cajamarca, cinco horas a pie de la capital de la provincia, a donde hasta 1998 no llegaba ningún medio de transporte público. En el caserío de Marleni no hay letreros para leer, no llegan periódicos, hay pocos libros y aún no llega la televisión. Hasta hace unos años su

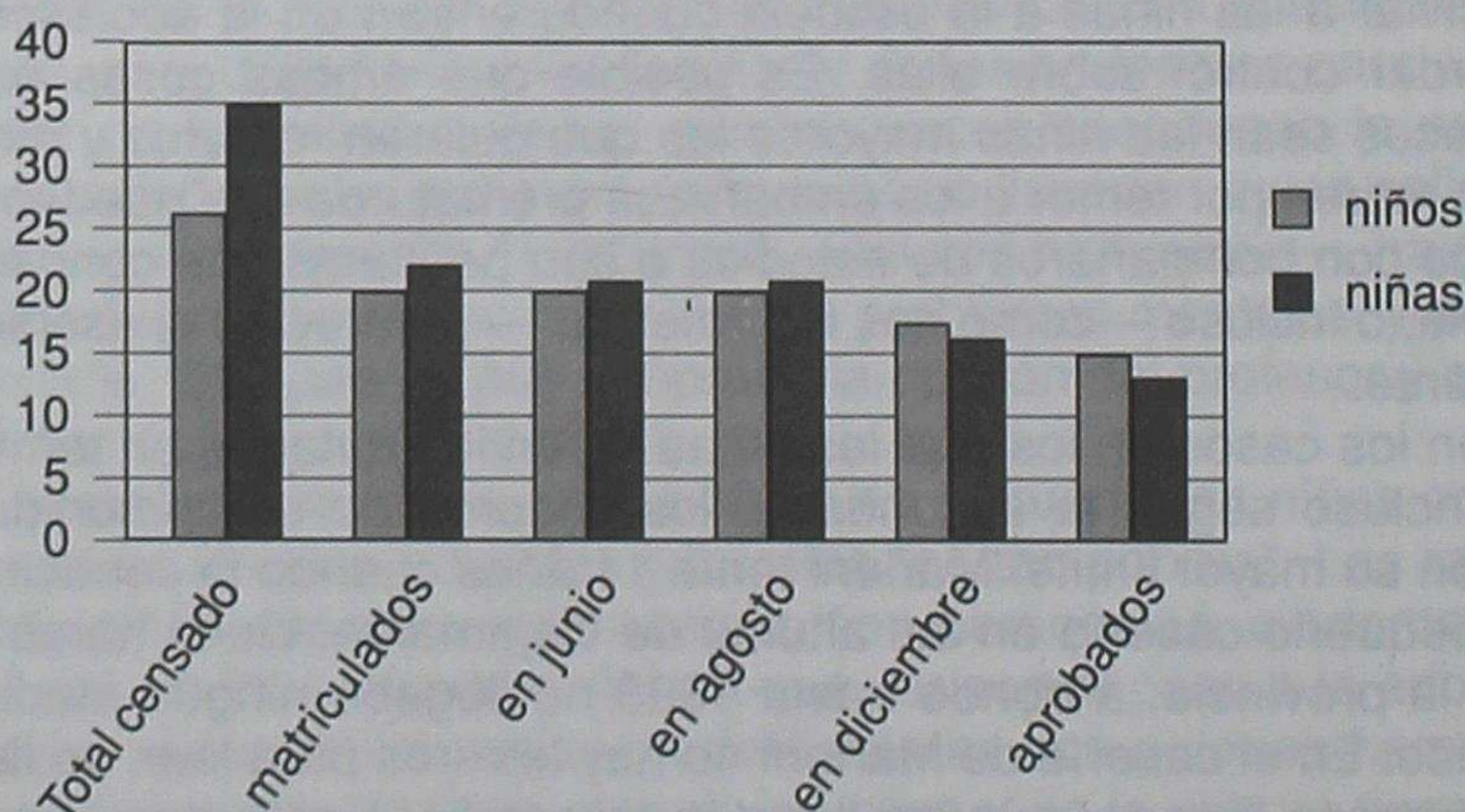


escuela tenía dos profesores y atendía los seis grados de primaria, pero en el organismo intermedio del Ministerio de Educación correspondiente, se decidió que, por el número de alumnos matriculados, la escuela debía ser unidocente. El maestro a cargo, por su parte, decidió que no dictaría más allá del cuarto grado, por lo difícil que resulta atender a los seis grados a la vez. Marleni llegó al cuarto grado de primaria en 1996. Durante 1997 asistió todos los días a la escuela para escribir en un viejo cuaderno —borrando líneas escritas en lápiz— para no olvidarse de leer y escribir. Las escuelas de dos caseríos cercanos al suyo ofrecen la primaria completa, pero el camino a cualquiera de ellos dura casi dos horas de bajada y algo más de subida. Tener que hacer ese esfuerzo diario es desalentador, y Marleni y sus padres lo consideran peligroso para una adolescente. Además, está mal visto que las mujeres caminen solas. De hecho, las mujeres de la comunidad critican a los padres que exigen que sus hijas caminen largas distancias para ir a la escuela. Más aun si ya se acercan a la adolescencia. Las jóvenes allí se casan alrededor de los 16 años y son muy pocas las que emigran. La tenacidad de Marleni y sus ganas de estudiar la han llevado a hacer lo único que puede en su medio: no dejar de ir a la escuela, aunque se trate de escuchar las mismas clases, y escribir las mismas cosas en el único cuaderno que tiene.

Otro es el destino de niñas que estudian hasta el tercero o cuarto grado, y años después terminan siendo alumnas de los cursos de alfabetización para adultos en sus comunidades, pues la falta de ejercicio de las habilidades básicas de leer y escribir las convierten en analfabetas funcionales.

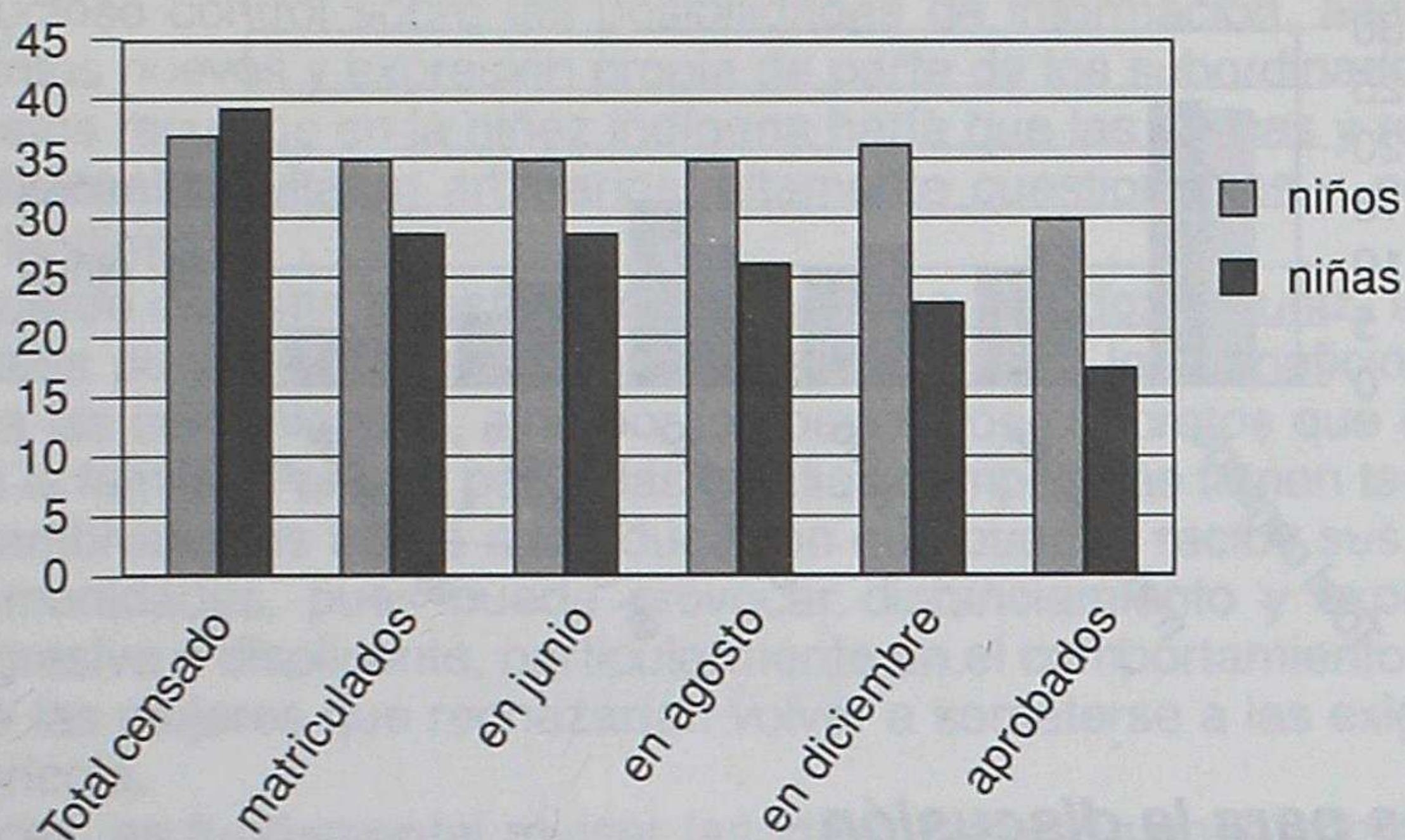
En muchos casos, las comunidades rurales tienen solamente los tres o cuatro primeros grados de la enseñanza primaria. Aquellas familias que desean que sus hijos terminen la primaria o sigan la secundaria deben enviarlos a estudiar fuera de la comunidad. Esto implica desplazarse diariamente hacia esta escuela que puede estar distante, o incluso mudarse al lugar en que se encuentra por lo costoso o difícil del trayecto hacia la comunidad de origen. Pues bien, lo que ocurre es que quienes mayoritariamente toman esta opción son los varones. Para las familias es mucho más fácil aceptar la idea de un niño o un joven haciendo esos viajes diarios, pasando temporadas largas fuera de casa.

#### Abracancha





### Las Chulpas



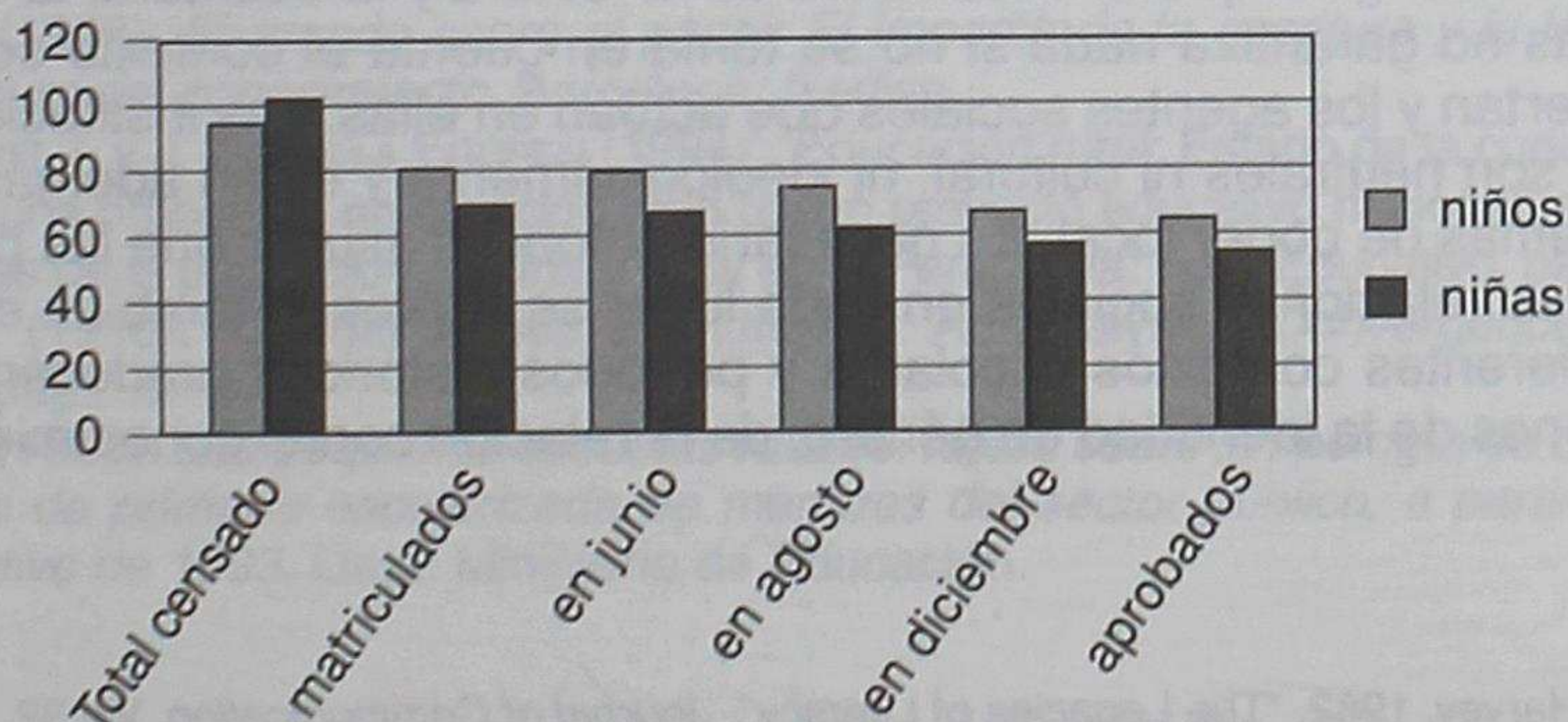
Los gráficos resumen y expresan con claridad las diferencias en la escolaridad de niños y niñas en las comunidades estudiadas.

La primera columna proviene de la información censal de cada comunidad. Allí figuran el total de niños y niñas entre 6 y 17 años viviendo en el lugar. Luego están los que se matricularon en la escuela y su permanencia en las tres siguientes oportunidades en las que los visitamos. Finalmente, están los que efectivamente aprobaron el año. Es necesario decir que es frecuente que los padres ya no vuelvan a enviar a las niñas que no aprueban un año de escuela.

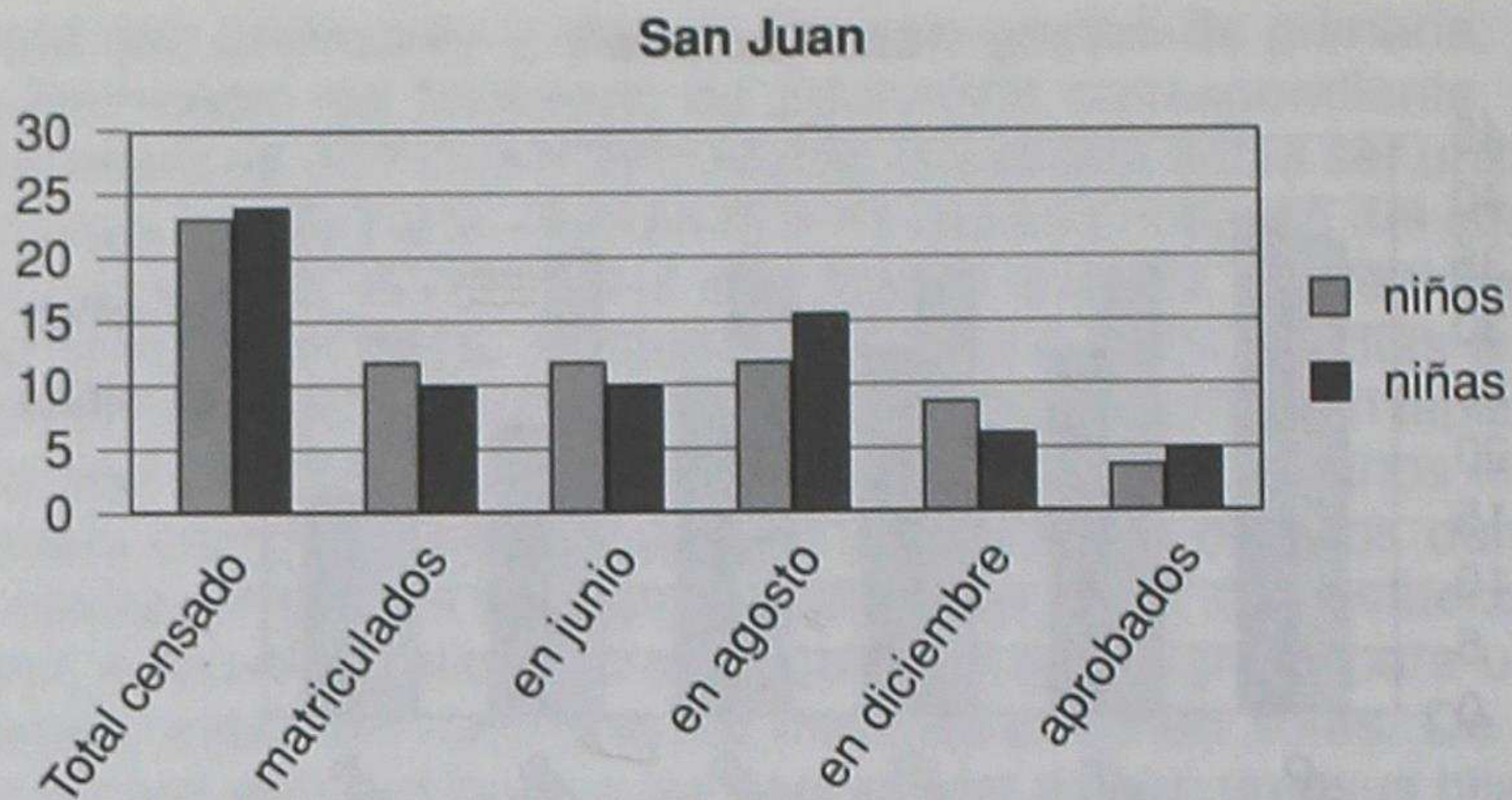
Podemos comprobar las diferencias en el destino de niños y niñas de una misma comunidad. De manera consistente, son más los niños de las comunidades que asisten a la escuela. Ellos también permanecen en la escuela y aprueban el año con mayor frecuencia que las niñas.

Es interesante señalar que la mayor permanencia de niños y niñas se observa en la única escuela polidocente completa, mientras que el abandono aparece mayor en las escuelas unidocentes.

### Las Lomas







### 3. Temas para la discusión

El Banco Mundial, entre otras instituciones, ha intentado identificar medidas que de modo inmediato ayuden a integrar a las niñas rurales en la escuela: Cocinas que consumen poca leña en aldeas de China en las que las niñas se dedican a recoger leña; el programa de los 13 quetzales en Guatemala para que las familias reemplacen lo que se calcula que pierden en sus economías si las niñas van a la escuela. En los países árabes la matrícula escolar femenina puede aumentar si las docentes son mujeres, pues se crean centros de formación docente en el campo para que solamente estudien mujeres. La lista es larga, pero estas medidas, como bien señala Lalita Ramdas (1990), no son suficientes si es que no se admite que la reproducción de la exclusión de las mujeres rurales de los beneficios de la educación responde al ejercicio de la dominación social contra grupos en los que las mujeres tienen además un papel subordinado.

Los estudiosos de los procesos de expansión de la lectura y la escritura advierten de la necesidad de reconstruir los contextos de la divulgación, identificando a los agentes divulgadores, la motivación y los espacios en los que ésta se produjo, estudiando el sentido que se le asignaba, los usos que se le daban, los cambios progresivos o no en el acceso al servicio y las diferencias reales o simbólicas que emanaron de su adquisición<sup>3</sup>. Ésta constituye una agenda muy provocadora y pertinente para estudiar también los procesos de expansión de la escuela, pues al igual que la enseñanza de la lectura y la escritura, la existencia de escuelas no garantiza nada si no se toma en cuenta el contexto social en el que se insertan y los agentes sociales que actúan en ellas. Las instituciones educativas no son neutrales ni cultural, ni ideológicamente y están además insertas en los sistemas de poder local. Es necesario entonces asumir que las particularidades de las relaciones sociales en cada lugar se expresan también en el aula.

Así, diferentes contextos escolares y períodos históricos producen sus propias versiones de la identidad de género, de la relación con el conocimiento y con el poder.

<sup>3</sup> Graff Harvey, 1982, "The Legacies of Literacy". *Journal of Communication*, Vol 32, N.º 1.



En el caso de la Sierra peruana, donde los pequeños poderes se sustentan en el minucioso control sobre las posibilidades de información, adquisición de conocimientos nuevos y expresión propia de parte de los subordinados, el desarrollo de estos recursos en la niñez indígena haría que las lógicas y recursos del poder tradicional resultaran arbitrarios, altamente cuestionables y, por lo tanto, perdieran legitimidad.

De acuerdo con una investigación de Miluska Mendoza Muñiz, las comunidades rurales no valoran la educación de sus hijos por los beneficios que puedan traer a las comunidades, sino por los beneficios concretos que ésta puede acarrear a la familia. Por otra parte, las familias campesinas tienen también sentimientos ambivalentes frente a la educación que puedan recibir sus hijos fuera de las comunidades, pues puede provocar distanciamiento y expresarse de manera agresiva o displicente, particularmente en el comportamiento de los menores y de las mujeres que rechazarían volver a someterse a las exigencias del trabajo agrícola.

Entonces, es fundamental revisar las ideas que tengamos sobre la postergación educativa de las niñas, pues éste es un problema que involucra a muy diversos agentes: las familias, los maestros, el Estado, la sociedad en general y las ideas de todos ellos respecto a sus derechos, sus capacidades y sus posibilidades.

## **Bibliografía**

- ANSIÓN, J. (1989): *La escuela en la comunidad campesina*. Lima, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesinas.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (1988): *La escuela rural: Estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Informe de investigación elaborado para el Ministerio de Educación. Lima: IEP.
- LEVINSON, B., D. FOLEY y D. HOLLAND (eds.) (1996): *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- MENDOZA MUÑIZ, M. (1990): *Gestión compartida de la familia y los profesores en una propuesta de educación para el medio rural del Sur Andino: Balance de la experiencia educativa "Vínculo escuela-comunidad" del proyecto Escuela, ecología y comunidad campesina*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- MONTERO, C. y T. TOVAR (1999): *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: Red nacional de educación de las niñas.
- OLSON, D. (1998): *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- POZZI-ESCOTT, I. y J. ZORRILLA EGUREN (1994): "Educación rural: Estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un nuevo proyecto educativo nacional" en su *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*. Lima: Foro Educativo, págs. 85-151.
- RAMDAS, L. (1990): "Gender Issues and Literacy: An Analysis". *Convergence Vol. XXIII, N.º 4*, págs. 37-47.
- VEGA, J. F. (1995): *Las pequeñas escuelas rurales. Notas sobre la tipología de centros educativos de primaria escolarizada de menores del sector público, a partir del Censo Educativo de 1993*. Lima: Ministerio de Educación.



# Lo masculino y lo femenino en los territorios indígenas, a propósito de los estudios de género y etnohistoria

## SEGUNDA PARTE

### Tratamiento de las relaciones de género en pueblos indígenas

Para hablar de lo masculino y lo femenino en los territorios indígenas, es necesario contextualizarlos en el espacio y tiempo, así como en los contextos políticos y culturales. En este sentido, es importante considerar que los estudios de género y etnohistoria se han desarrollado en los últimos años, lo que ha permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas.

En algunos países de América Latina, como México y Colombia, se han desarrollado estudios de género y etnohistoria que han permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas. En México, se han desarrollado estudios de género y etnohistoria en los territorios indígenas de Chiapas, Oaxaca y Yucatán. En Colombia, se han desarrollado estudios de género y etnohistoria en los territorios indígenas de Cauca y Nariño. Estos estudios han permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas, así como de los contextos políticos y culturales en los que se desarrollan.

Además de los estudios de género y etnohistoria, es importante considerar que los estudios de género y etnohistoria se han desarrollado en los últimos años, lo que ha permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas. En este sentido, es importante considerar que los estudios de género y etnohistoria se han desarrollado en los últimos años, lo que ha permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas.

Este trabajo busca contribuir a un mayor conocimiento de las relaciones de género en los territorios indígenas, así como de los contextos políticos y culturales en los que se desarrollan. Para ello, se analizará la relación entre lo masculino y lo femenino en los territorios indígenas, así como de los contextos políticos y culturales en los que se desarrollan.

Para analizar la relación entre lo masculino y lo femenino en los territorios indígenas, es necesario considerar que los estudios de género y etnohistoria se han desarrollado en los últimos años, lo que ha permitido un mayor conocimiento de las relaciones de género en los pueblos indígenas.



## CAPÍTULO III

# Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación

Por Rosalba JIMÉNEZ

---

Para hablar de lo masculino y lo femenino en sociedades indígenas, como la mía, es necesario considerar los contextos y las problemáticas políticas, económicas y territoriales específicas que hoy afrontan los pueblos y comunidades indígenas, así como los efectos socioculturales internos que tienen los factores externos.

En algunos países de América Latina, como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México, la población indígena es mayoritaria; en otros, existe una gran diversidad de grupos indígenas, pero con poca población en relación con la población nacional, como Colombia, Argentina y Venezuela. En Colombia, por ejemplo, con una población de 38 millones de habitantes, solo el 2% es indígena, pero hay 64 lenguas distintas y más de 82 grupos étnicos diferentes diseminados por todo el país. Existe también un gran número de pueblos indígenas que comparten diversas fronteras nacionales. Los wayuú están en Colombia y Venezuela; los mayas en México y Guatemala; los ticunas en Brasil, Colombia y Perú; los quechuas en Bolivia, Perú y Ecuador.

Además de las diferencias etnolingüísticas, existe una gran diversidad de manifestaciones culturales, con diferentes tradiciones, con economías diferenciadas entre lo propio y lo ajeno, sean horticultores, pescadores, pastores, cazadores, recolectores, comerciantes, agricultores o nómadas; diferentes cosmovisiones, con sus propias prácticas y rituales mágico espirituales; culturas de la coca, del yagé, del tabaco, del yopo; diferentes formas de organización social, con autoridades tradicionales, caciques y demás estructuras de representación propia.

Este universo indígena y cultural enfrenta a su vez diferentes problemáticas: su relación con la sociedad mayor, con los planes nacionales y los megaproyectos de desarrollo pensados para nuestros territorios; con la explotación del petróleo, el oro y otros minerales; con la construcción de carreteras e hidroeléctricas; con la privatización de los ríos y los problemas del medioambiente y la biodiversidad; con la guerra y la violencia, como en Colombia, que arrinconan y desplazan a las comunidades de sus territorios ancestrales o de sus resguardos.

Para analizar la relación entre lo masculino y lo femenino en este contexto tan complejo y diverso, es necesario hacerlo bajo dos perspectivas:



- Lo masculino y femenino en sociedades indígenas tradicionales.
- Lo masculino y femenino en sociedades indígenas que han sufrido un mayor contacto con la sociedad occidental.

Esta diferenciación, con sus distintos grados de conservación, transformación, adaptación o apropiación de elementos de la cultura foránea, es resultado de las distintas formas en que se dio la colonización europea en América Latina, del diferente desarrollo histórico de los pueblos indígenas en el momento de la conquista, de la compleja y variada geografía que favoreció o frenó el contacto con la cultura occidental, y de los procesos de colonización actuales.

Pensando en el futuro, desde mi visión indígena, considero que la formulación de políticas de género y educación es un asunto complejo que debe responder no sólo al fenómeno de una historia común de invasión y sometimiento foráneos, sino también a las diferentes relaciones interculturales y respuestas que nacen de esta dinámica.

## **1. Educación y género en las sociedades más tradicionales**

Existen aún en América Latina pueblos y comunidades indígenas que conservan y mantienen su visión del cosmos. Estos pueblos lograron resistir gracias a su aislamiento geográfico, en los confines internos de la selva amazónica, en la gran llanura orinoquense, en las pampas argentinas o en las cordilleras andinas; y a diversas estrategias de protección y defensa cultural. Alejados de los centros urbanos, de los misioneros y de los corredores de colonización, pudieron conservar mejor su cultura, en lo espiritual, en sus conocimientos, con sus sabios y sabidurías que han logrado mantener la tierra equilibradamente; en sus estructuras sociales, con sus autoridades políticas y espirituales tradicionales, sus mamos, chamanes, payes y curacas.

Nuestras autoridades espirituales no son de elección temporal, son de toda una vida. Su función principal es mantener y equilibrar ante todo la cohesión familiar, comunitaria y étnica en relación con el territorio, con la madre tierra y sus componentes de vida, agua, aire, animales, vegetales, piedras, lagunas, montes, subsuelo y todos los seres de los "mundos cosmogónicos". En estos pueblos o comunidades de visión tradicional prevalece y prima ante todo la espiritualidad, regida por principios y valores creados en la dinámica cultural que marca de una u otra manera el horizonte de cada pueblo. Estos valores y principios de esencia colectiva están fundamentados en las leyes de origen, actualizados en los mitos y la historia de cada pueblo y recreados en sus ritos y prácticas cotidianas.

El fundamento principal de la visión tradicional radica en una concepción del orden del mundo como una gran sociedad donde los hombres, la naturaleza y los seres que la habitan se rigen por los mismos principios morales y sociales. Este principio abarca las relaciones de parentesco, las relaciones entre los hombres, las mujeres y los animales, las relaciones en el plano económico, el concepto de propiedad, la división sexual del trabajo, las normas, los valores y, en fin, todos los ámbitos de la vida.

En las sociedades indígenas, el hombre no es el dueño ni es superior a los seres de este mundo. Los dueños de los animales, las plantas, las piedras y los ríos



viven en la misma naturaleza; es la madre tierra quien cuida de ellos, y a ellos hay que pedir permiso para cazar, cortar y comer, con pagos y retribuciones de reciprocidad, equilibrio y armonía, con respeto y sentido de pertinencia.

En esta visión tradicional, para cualquier decisión del pueblo o la comunidad prima el pensamiento y el sentimiento colectivo para la convivencia social entre nosotros y los otros pueblos o culturas. Prima igualmente el principio de reciprocidad en las relaciones sociales y en la forma de apropiación del medioambiente, así como la complementariedad en la división sexual del trabajo y en el ejercicio de la autoridad de acuerdo con el conocimiento, sea del hombre o de la mujer.

Tomemos como ejemplo algunos pueblos indígenas de Colombia. El pueblo u'wa del nordeste colombiano, cuya defensa de su territorio de la intervención de las multinacionales petroleras ha tenido eco internacional, viene elaborando un sentimiento y razón de ser determinados por el papel y la función que cumplen en el equilibrio cultural, social y ambiental del pie de monte llanero colombiano, de gran riqueza histórica y diversidad biológica. Para los u'wa el petróleo es la sangre de la madre tierra, y extraerlo significa desequilibrar el mundo. Su tradición milenaria los compromete con el respeto a la naturaleza y con el cuidado de los seres que dan alimento, vestido, vivienda y que hacen posible la vida en el planeta Tierra.

Los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, por su parte, se consideran nuestros hermanos mayores por su mayor conocimiento de la naturaleza. Su misión es cuidar al mundo y la vida de sus habitantes a través de los poderes que les dejó la Madre Universal. Los pueblos indígenas de la amazonia orinoquia consideran a los animales y a los seres que viven en la selva como sus familiares o espíritus que guardan a sus ancestros. Hay muchos ejemplos que ayudan a comprender la profunda espiritualidad de nuestros pueblos, su compromiso moral y ético con los seres del planeta y su relación dialéctica de respeto y conservación de la vida.

Los indígenas nos identificamos como culturas diferentes capaces de contribuir a la humanidad con respuestas frente al actual orden caótico del mundo, y queremos que nuestros valores y principios indígenas sigan siendo el sustrato de nuestra identidad.

### **a. Educación propia**

La educación propia se inicia desde antes de nacer el niño o la niña y va mucho más allá de su muerte. La educación en las comunidades indígenas no puede estar desligada de todos los aspectos de la vida; la educación tiene una dimensión integral de vida en nuestra cultura y atraviesa todos sus ámbitos. Educar quiere decir saber las leyes de origen que enseñan a vivir en armonía y respeto a la Madre Tierra; educar es saber que hay autoridades propias y que se deben respetar; educar es saber cómo se hace el chumbe, la manta, el canasto, la canoa; es saber leer en las estrellas y en la luna el tiempo de siembra, acompañar a los padres en la minga, en la pesca, y estar junto con la madre cuando raya la yuca; es reunirse alrededor de las tres tulpas, ir a la kankurua, asistir al mambiadero, escuchar a los ancianos, acatar el consejo de los mamas. Educar es enseñar a los hijos a ser nasa, tikuna, uwa, maya, wayuu, aimara, quechua,



tule, sikuani, mapuche. En fin, la educación es un componente que atraviesa toda la existencia de las comunidades indígenas.

Se educa al niño o la niña indígena para que cumpla con la razón de su existencia en el planeta, como defensor, protector y armonizador de la relación del hombre con la naturaleza. Cuando la función de una cultura es proteger a la Madre Tierra, la concepción de la naturaleza adquiere un valor normativo que se refleja en un estilo de vida socializado y transmitido de generación en generación, y que tiene que ver también con el concepto de mujer. La función de la mujer en estas sociedades indígenas viene así ya determinada. De ella nace la vida, y ella conserva y transmite la cultura a través de la educación de sus hijos. Ella es la primera educadora, es el corazón de la cultura. Merece por ello una valoración interna muy sagrada y sublime. El hombre la considera como la complementariedad de su ser y eso se evidencia en la cotidianidad. Esta valoración sublimada se expresa en el concepto de la Madre Tierra, como corazón del mundo.

Algunos pueblos amazónicos y de la gran llanura orinoquense manejamos una concepción aún más profunda del concepto de mujer, asociada también con el concepto de Madre Naturaleza. Mujer es sinónimo del ombligo de la Madre Tierra.

Analógicamente, así como el ombligo es el origen de la vida humana y la vida se recrea en un vientre de mujer, el vientre de la Madre Tierra es el espacio territorial de la vida animal, vegetal y del hombre mismo.

Sé que estas y otras concepciones son comunes entre otros pueblos indígenas de América Latina. Para el tucano, por ejemplo, el útero está asociado con un complejo simbolismo que representa un principio creador. Hay varios pueblos indígenas de tradición maluquera para quienes la *maloca* se asemeja a un útero espacial, que comprende otros espacios internos con distribución de funciones específicas: el espacio sagrado, el espacio social y el espacio familiar. La maloca es un espacio de vida espiritual y social, allí se recrea la vida comunitaria. El nacimiento humano es el paso de un útero a otro útero. Así, cuando un niño o una niña nace en la chagra, a la orilla de un río, laguna, caño o en el montaña, a la entrada de la maloca se hace un rito especial para protegerlo con secretos y cuidados espirituales, para que haga parte de la Madre Tierra y para que se comprometa con ella a cuidarla y protegerla mediante los principios ancestrales.

De igual manera, la placenta se compara con una hamaca, con un canasto o con una telaraña; un complejo tejido que simboliza las tradiciones y las costumbres con las cuales la madre envuelve al niño o a la niña desde antes de su nacimiento, y desde allí empieza a educarlo para su vida futura en el otro vientre, el de la Madre Tierra.

En muchos pueblos indígenas los espacios ya están determinados para hombres y para mujeres, para parejas y para solteros, para los niños y las niñas, para la niña y para la joven, y cada quien se educa en esos espacios.

Un sabio witoto decía alguna vez: "somos pueblos originarios, imposible no conocer lo propio, sólo pensamos recoger elementos de afuera y alimentar lo de adentro sin conocer la esencia del ser, recordemos que nacimos de adentro y sólo conocemos de esta tierra que es nuestra madre".

En este estilo de vida, quien educa al hombre y a la mujer son los padres, la familia, el grupo de parientes, el grupo de la misma edad y la comunidad, que son los agentes que actúan en el proceso educativo de los niños y las niñas. Desde



muy temprana edad, niños y niñas aprenden que hay una división de sexo en el trabajo. La niña aprende al lado de la madre, de sus tías y sus abuelas las tareas que culturalmente le han asignado a su sexo, así como el niño las recibe de su padre, sus tíos y sus abuelos, cuando no es de ambos sexos.

Hay una pedagogía propia donde la metodología de aprendizaje empieza con la observación a los padres en el desempeño de sus tareas y pasa a la imitación en forma de juego, para lo cual los padres les fabrican los utensilios o elementos de los futuros trabajos, de acuerdo con su rol y sexo, como ollitas, canoitas, mochilas, canastos y otros elementos. En algunos casos hay indicaciones o instrucción verbal, pero rápidamente este aprendizaje tiene una aplicación directa, de tal forma que el conocimiento adquirido produce resultados; así, no sólo se estimula la autovaloración y se refuerza lo aprendido, sino que la familia y la comunidad se benefician con ello. El vehículo de transmisión es, naturalmente, la lengua materna; en algunos territorios donde hay diversidad cultural se presenta un multilingüismo debido a la exogamia lingüística y los niños hablan tres y más lenguas.

Los mitos, los cuentos, las leyendas que se refieren a los héroes míticos, a los animales y las plantas, que se personifican con el propósito de enunciar principios morales y sociales, son elementos importantes dentro de las prácticas de educación en las comunidades indígenas, que vienen siendo los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos del conocimiento y la razón de ser indígenas. A través de ellos se enseña a niños y niñas los valores y normas de comportamiento personal y de colectividad, los principios de cooperación, reciprocidad, solidaridad y sentimiento humano; la forma correcta de hacer todas las cosas, pescar, cultivar, tejer la mochila, hacer los utensilios y copular. Estos relatos reflejan la cosmovisión de cada pueblo, su forma de concebir una naturaleza humanizada donde los animales tienen casa, lugares sagrados, parientes que se reúnen para celebrar sus fiestas, etc. Ésta es una forma de enseñar al niño los principios de reciprocidad y equilibrio con la naturaleza, y existen espacios formales y tiempos apropiados para este aprendizaje. Por eso, nuestros sabios son muy importantes para la pervivencia y fortalecimiento de la cultura de un pueblo; ellos son los que nos orientan a través de consejos respecto a qué camino seguir para no perjudicar la Madre Tierra.

En muchas culturas indígenas la cotidianidad depende de la interpretación de los sueños que tiene la familia. Los hombres esperan siempre alguna señal de los sueños que les augure una buena cacería; las intérpretes advierten a la mujer sobre los peligros que puede correr durante el día.

La mujer indígena se educa para cumplir con su papel de dar la vida humana, para ser hermana, para ser esposa, para ser madre, para ser abuela o para ser sabia. Una mujer fértil que ha dado hijos es una mujer que merece el respeto y la protección por parte del hombre, la comunidad y el pueblo en general.

La vida fértil de la mujer comienza con la etapa de iniciación que se realiza con la primera menstruación. En muchas culturas esta etapa se celebra con un gran ritual para la vida; ese ritual es una pedagogía de aprendizaje para conocer en su totalidad el papel de mujer que le toca cumplir. En cada etapa del desarrollo biológico nos enseñan y educan en nuestro deber ser; la mamá va mirando los cambios del cuerpo de su hija, y la prepara desde la niñez aconsejándole mediante relatos, historias y mitos. Esta educación es fundamental y determinante en la pubertad.



Entre los Sicuani, pueblo al que yo pertenezco, el ritual empieza con la prueba del silencio; la niña no debe hablar, y si habla es de mal augurio para la familia, le decimos *bole* en nuestro idioma; luego se recluye a la joven en un cuarto aparte, se le cubre la cabeza y ella permanece todo el tiempo en compañía de su madre; se la somete a una dieta que prohíbe comer carnes de monte y pescados, sólo debe consumir líquidos, *yucuta*, la bebida tradicional, y se la protege con esencias vegetales, la *cararaña*. Luego viene la etapa de los consejos de la mamá, de la abuela y de las tías. Los consejos están sobre todo relacionados con los deberes de su futura vida de mujer casada. Cantando y contando, la mamá permanece al lado de su hija, trabajando, tejiendo. Cuando termina la menstruación y el período de prueba, se baña a la niña; es el baño de la felicidad y la alegría. El médico tradicional cierra el ritual con el rezo del pescado. Esta ceremonia dura toda la noche y la comunidad baila y participa de la fiesta de la niña-mujer. Lo que se aprende en este período se graba para toda la vida, los valores éticos y morales de una buena mujer, los principios comunitarios de lo social y del trabajo.

De igual manera, el hombre se educa en el consejo al lado de su padre. En algunas culturas debe pasar también por un rito de iniciación a la vida adulta y al aprendizaje especializado, ya sea como hacedor de canoas, cantor, pescador o cazador. Para ser sabio o médico tradicional se cree que se debe nacer con el don, lo que se muestra por tener un tipo especial de carácter que es observado y evaluado por los adultos; y así, desde su nacimiento, el niño recibe una educación especializada. El niño desarrolla un gran interés por las tradiciones religiosas, por los mitos y los cantos, lo que es alabado y fomentado por los mayores. Al lado de un maestro, un payé afamado, un mamo o un jaibana, según la cultura, el joven "aprenderá a sentarse en su banco", es decir, a meditar, a comunicarse con las deidades, a usar los alucinógenos, a conocer qué alimentos puede comer y cuáles debe evitar, a tomar plantas vomitivas para hacer limpiezas, a practicar la abstinencia sexual para poder canalizar energía, a dar consejos, a ser eficiente en la cacería. Aprenderá los bailes, los ritos y las ceremonias del nacimiento, iniciación y muerte, para dar ayuda y servicio a su comunidad, y para servir de mediador entre las fuerzas sobrenaturales y la comunidad.

El sentido del matrimonio varía en cada cultura. En algunos pueblos es considerado como el vínculo más fuerte e importante, que se establece basado en una relación de complementariedad del ser hombre y del ser mujer, tanto en el trabajo como en la vida social. En los pueblos amazónicos, una mujer que no posea un hombre no tiene quién le haga el desmonte de una parcela; y un hombre, sin una mujer, detentará un estatus inferior dentro de la comunidad. En estos pueblos el matrimonio es también una red de interrelaciones recíprocas entre las familias de los esposos, o entre los clanes, ya que en la mayoría de ellos el matrimonio debe ser exogámico.

Existe también la especialización en distintas clases de oficios. En algunos pueblos, por ejemplo, la mujer es la encargada de los tejidos, de la fabricación de la cerámica, de la elaboración de los sombreros, de atender y preparar las fiestas; en otros, es el hombre quien se especializa en la manufactura de canoas, canastos o rayos para la yuca. Esto produce unas relaciones de complementariedad y reciprocidad que aseguran la reproducción cultural, social y biológica de las sociedades indígenas.



Así pues, definir políticas de género y educación sin atender ni entender este contexto social y espiritual profundo, donde la naturaleza reviste un carácter humanizado, tanto como la naturaleza es el modelo de un sistema de reciprocidad y complementariedad, es simplemente imponer modelos y concepciones externas, sin respuesta a las verdaderas necesidades; es atentar contra la integridad cultural de los pueblos, contra su libertad y, por ende, contra su derecho a la vida misma.

Está por demás decir que las políticas de género y educación propias ya están definidas; sólo hace falta conjugarlas con una interculturalidad que se dará de acuerdo a la dinámica de los tiempos y según el ritmo que van dando a los procesos la situación socioeconómica de cada pueblo y cultura.

## **2. Sociedades indígenas con mayor contacto e influencia externas**

Los pueblos indígenas que mantienen mayor contacto con la cultura hegemónica, a pesar de vivir una situación de sometimiento, se mantuvieron siempre en una dinámica constante de resistencia y continúan luchando por permanecer culturalmente cumpliendo con la función milenaria de sus antepasados. Pero estos pueblos cada día son más vulnerables a medida que se van debilitando culturalmente.

Muchos pueblos indígenas de América Latina se encuentran en esta dinámica intercultural, sobre todo en las últimas décadas. Buscan nuevas alternativas de vida, mecanismos de defensa y protección de sus territorios y de nuestra Madre Tierra, con estrategias y mecanismos externos, y sin perder su propia visión frente a las amenazas externas de orden político, económico, cultural y social.

En un mundo en que la globalización y la modernización es cada día más aplastante, no se puede pretender que los pueblos indígenas vivan encerrados en una campana de cristal, impermeables a la influencia externa. Pero, por el otro lado, el contacto de los pueblos indígenas con la sociedad occidental ha ocasionado el exterminio y aculturación de muchos pueblos que sólo han quedado para la historia, los museos y los libros. En otros pueblos ha ocasionado transformaciones profundas, muchas veces con pocas esperanzas de recuperación cultural y territorial; mientras otros logran sobrevivir y mantenerse culturalmente, adaptando y apropiando elementos de la sociedad occidental.

Algunos pueblos indígenas han establecido nuevos mecanismos de organización social que articulan lo propio y lo ajeno. Por ejemplo, han adaptado una estructura de organización por país, por entidad territorial, por pueblos étnicos, por asociación de autoridades tradicionales en torno a objetivos comunes. Primero en torno a la lucha por la tierra y las necesidades más sentidas, luego por una educación bilingüe e intercultural y, hoy en día, con reivindicaciones más profundas como la reafirmación de la identidad, el fortalecimiento cultural y el ejercicio de su autonomía.

El movimiento indígena ha posibilitado igualmente la formación de dirigentes indígenas que han tenido una directa injerencia en el ámbito nacional e internacional, político e intelectual, con importantes méritos sociales y culturales. En



Colombia se puede hablar de senadores, alcaldes y gobernadores indígenas; en Bolivia, de un Vicepresidente indígena; en Guatemala, de Rigoberta Menchú.

La apropiación de elementos de la cultura occidental no siempre es un factor de aculturación, eso depende del grado de afirmación de la identidad que cada persona tenga y de su sentido de pertenencia a un pueblo indígena. En ese marco, se pueden establecer relaciones interculturales sin temor a equivocaciones. Desafortunadamente la relación con el otro siempre ha sido una relación de subordinación en la que se ha pretendido menospreciar, rechazar y sustituir la identidad indígena. La educación ha jugado en este aspecto un papel protagonista. La escuela y la religión han sido dos estrategias fundamentales de occidente para negar la identidad, la cultura, los valores, el idioma, las tradiciones y la espiritualidad indígenas. El propósito de la escuela, que en un principio estuvo en manos de la iglesia católica, fue evangelizar y asimilar a los grupos étnicos a la llamada "cultura nacional". A través de la escuela, los niños empezaron a asimilar conocimientos y valores ajenos a su cultura y que minaban y debilitaban su identidad indígena.

Con el surgimiento de las organizaciones indígenas y las nuevas legislaciones indígenas, como el Convenio 169 de la OIT, así como a través de otras dinámicas sociales, los indígenas empezamos a luchar por la tierra y la reactivación de nuestras culturas, por el desarrollo de nuevas alternativas educativas que respeten y al mismo tiempo permitan impulsar programas educativos que respondan a nuestros intereses y a nuestros propios planes y proyectos de vida.

En varios países se hicieron reformas constitucionales en las que los indígenas participaron directamente, como en Colombia, donde se logró el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación. Sin embargo, aún no se cumplen las leyes, y los derechos conquistados siguen en letra muerta. El Estado no logra dar respuesta a la educación indígena, los contenidos curriculares siguen con el mismo problema de siempre y el uso de la lengua materna en muchos pueblos aún está en proceso de recuperación. Falta mucha conciencia en los funcionarios del Estado para que los derechos conquistados sean una realidad.

La escuela no puede seguir con su papel de aculturación y que los resultados en materia de eficiencia sean un fracaso, y sólo porque el sistema educativo desconoce totalmente las destrezas, las habilidades, los valores, los conocimientos, las normas morales y sociales, y la forma de ver y organizar el mundo que el niño ha asimilado en su socialización primaria. La socialización secundaria, que corresponde a la adquisición de conocimientos especializados, debe ser coherente con la primera socialización para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos que, aunque puedan ser externos, le permitan reafirmar, actualizar y desarrollar su identidad. La estructura básica de la educación bilingüe intercultural debe partir de un conocimiento profundo de la socialización primaria del niño. Los nuevos conocimientos no deben desplazar los conocimientos originarios, y las metodologías y las formas de aprendizaje propios deben proporcionar claves pedagógicas para que la escuela desarrolle una propuesta alternativa, autónoma, si es que en verdad se quiere esto.

Varios países de América latina vienen adelantando procesos de educación intercultural bilingüe. La Organización Nacional Indígena de Colombia, en su lucha por la autodeterminación política y cultural de las culturas indígenas, viene



impulsando un proyecto denominado "El autodiagnóstico". Se trata de crear un espacio de reflexión propio para analizar los problemas que vivimos y proponer, a partir de nuestros conocimientos y formas de ver el mundo, alternativas de solución que nos permitan vivir como culturas diferentes y construir nuestros proyectos de vida. En estos, como en todo espacio posible, debemos indagar qué elementos de nuestra vida queremos conservar, qué debemos recuperar de nuestros sabios y viejos, qué debemos enseñar a nuestros hijos para fortalecer nuestra identidad, qué carencias no podemos solucionar o llenar a través de nuestra cultura y qué tipo de relación debemos establecer con la sociedad mayoritaria para poder pervivir y fortalecernos como pueblos, sin que la modernidad nos absorba y nos haga desaparecer.

En esta complejidad del mundo moderno muchos pueblos indígenas creemos que el manejo intercultural de nuestros planes de vida puede ser una alternativa para el futuro de nuestras generaciones, conjugándolo siempre con la tradición de nuestros orígenes como un hilo conductor de nuestro futuro para no desviarnos y perdernos.

Considero que es aquí, en los escenarios de estos pueblos que están ejerciendo una función política de defensa y protección cultural y territorial, con estrategias interculturales, donde se debe definir el papel de lo masculino y lo femenino para este nuevo reto. Debemos pensar en el papel de lo masculino y lo femenino en el movimiento indígena, en el liderazgo externo, en la conformación de los comités ejecutivos de las organizaciones y consejos directivos. La mujer líder y dirigente no debe perder la función de ser guardiana y reproductora de su cultura. Debemos ser los voceros y el puente de comunicación para la participación y la negociación con la otra cultura. Tanto el hombre como la mujer indígena deben ejercer esas funciones sin alejarse de su papel originario, lo mismo la niñez, la juventud y los sabios.

La educación formal, no formal e informal debe asumir y conjugar aquí dos dimensiones: en lo interno, la educación propia (defensa y protección de la Madre Tierra); y en lo externo, la educación intercultural, que debe servir para la defensa y el fortalecimiento cultural y territorial, no para la asimilación.

Construyamos nuevas alternativas de vida para los hombres y las mujeres indígenas de todas las edades y de todas las latitudes.

Termino con un pensamiento de Quintín Lame, un gran héroe de la cultura nasa que nos inició a los pueblos indígenas de Colombia en el camino de la lucha organizada:

*Yo empecé un camino de abrojos y espinas; y al continuar ese camino me vi obligado a cruzar dos ríos, uno de lágrimas y otro de sangre, y esos dos ríos corrían como los ríos cristalinos que tiene la naturaleza, los que bañan las cinco partes del mundo (continentes que arrastran sin cesar las arenas)... y así es la humanidad que ha pasado ante la inteligencia, infinita.*



## CAPÍTULO IV

# Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC

Por Graciela BOLAÑOS

---

### 1. *El Consejo Regional Indígena del Cauca*

El departamento del Cauca de Colombia tiene la más alta población indígena del país: 114.028 paeces, 18.831 guambianos, 20.740 yanaconas, 4.490 totorós, 9.977 coconucos, 2.587 eperaras siapidara y 1.341 inganos, que suman 171.994 habitantes y representan el 16% de la población total del departamento (1.127.678 habitantes). La población femenina es ligeramente mayor que la masculina.

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), creado en 1971 como organización de carácter étnico, retoma la resistencia de los pueblos indígenas frente al poder hegemónico en un esfuerzo por construir propuestas concretas frente a la problemática sociocultural que viven las comunidades y aportar con su experiencia al movimiento popular y democrático del país. Su programa de acción comprende:

- *La recuperación, ampliación y defensa de las tierras de los resguardos como base de pervivencia física y consolidación cultural.* Ello implica la construcción de una economía comunitaria que revitaliza procesos de reciprocidad y productividad capaces de generar condiciones de bienestar integral y relaciones armónicas y respetuosas con la naturaleza. Se busca con ello instaurar un nuevo ordenamiento social que reconoce el derecho a la tierra como condición intrínseca de cada familia indígena, potenciando a su vez los procesos de organización comunitaria.
- *La revitalización cultural y el fortalecimiento de la identidad.* Se plantea con ello el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural a través del uso y el reaprendizaje de las lenguas indígenas, así como de otras costumbres ancestrales que cobran vigencia en la reconstrucción de la historia como hilo conductor que articula el proyecto de vida de cada pueblo.



- *El fortalecimiento de las autoridades tradicionales y la progresiva construcción de autonomía.* Se considera que este punto es una condición inherente al establecimiento de relaciones de respeto, participación, interculturalidad y solidaridad entre los pueblos, y que permite reconstruir el derecho propio legado por el uso y costumbres de sus ancestros.
- *La conformación de una propuesta educativa propia,* que se consolida a partir de la elaboración de proyectos educativos comunitarios, en correspondencia con los intereses, realidad sociocultural, necesidades y perspectivas de las distintas comunidades y culturas.

### **a. Algunos avances**

El movimiento indígena en el Cauca ha ganado un reconocimiento y una fuerza que lo cataloga como pionero en las luchas de transformación social. Se han recuperado más de 200.000 hectáreas de tierra en las cuales se han organizado alrededor de 400 cooperativas y empresas comunitarias.

La consolidación territorial mediante el reconocimiento legal de gran parte de los resguardos como entidades territoriales permite disponer de transferencias presupuestarias del Estado que, aunque no son suficientes para cubrir todas las necesidades, facilitan una planificación y administración interna. Las diversas zonas vienen constituyendo asociaciones de cabildos para lograr una administración adecuada de sus recursos. Una de sus funciones es asignar partidas para atender los servicios comunitarios como, por ejemplo, la educación. Cuando se creó el CRIC, existían 45 resguardos; y en la actualidad son reconocidas más de 90 entidades territoriales indígenas.

La creciente conciencia y movilización organizativa permite actualmente concertar con el Estado, estableciendo convenios que ayudan a dinamizar y presionar más por el cumplimiento de las reivindicaciones pactadas en materia de tierra, educación, producción, salud e indemnizaciones especiales. Por su parte, la organización asume comunitariamente, en sus distintas expresiones locales, zonales y regionales, la gestión y administración de los recursos.

En el campo constitucional se ha dado importancia a la interpretación y al desarrollo de principios de participación y autonomía. Y es así como se avanza en la definición de una jurisdicción propia y en la aplicación de leyes relacionadas con la salud, la educación y la asistencia social, entre otras. Las comunidades han visto que es importante, además de consolidar internamente sus cabildos, participar en las estructuras políticas del Estado para promover sus planteamientos en el plano nacional, regional y zonal. Se entiende esta práctica como un proceso de aprendizaje y construcción de poder comunitario que, a tiempo de permitir una mejor resolución de sus problemas, posibilite ganar terreno frente a la corrupción que caracteriza a las expresiones tradicionales que ocupan el poder. Actualmente existen varios representantes en cargos de senadores, alcaldes, diputados y concejales.

Igualmente, se ha ganado cierta autonomía territorial, manifiesta en el control relativo de la violencia procedente de distintos polos. Los cabildos y el CRIC, como su expresión regional, abogan por el manejo autónomo del territorio.



## b. La acción de la mujer

La dinámica organizativa del CRIC siempre ha vinculado a hombres y mujeres en sus diferentes acciones; pero la participación femenina en cargos representativos y de manejo de decisiones es muy restringida aún.

El CRIC tiene un programa específico sobre la mujer que contempla acciones de educación, organización de género y mejoramiento económico de la familia, buscando ante todo potenciar la participación igualitaria de la mujer en las decisiones que le competen. Este programa se conformó después del XVIII Congreso del CRIC, en 1988, cuando por primera vez funcionó una comisión para tratar específicamente el tema como resultado de los esfuerzos organizativos que las mujeres venían desarrollando.

Las mujeres también son elegidas en las instancias de dirección —Comité Ejecutivo, Cabildos, Asociaciones de Cabildos, Comités de Organización Zonal y Local—, aunque en proporciones poco significativas: 10% en promedio. Es de anotar que antes del CRIC ninguna mujer había ocupado el cargo de gobernadora o miembro de cabildo, y como miembros del Comité Ejecutivo regional se las nombra sólo a partir de 1988. Actualmente hay algunas gobernadoras, y las que lo fueron han desempeñado su labor con eficiencia y sentido comunitario.

A partir del desarrollo de los distintos programas, particularmente los de educación y salud, las mujeres se han ido integrando más, y en la actualidad se puede decir que participan activamente en la dirección y en la toma de decisiones.

## c. La educación

Las mujeres han jugado un papel activo en la construcción de la propuesta educativa, como maestras y coordinadoras, y como integrantes de las comunidades y madres de familia, demostrando una disposición especial para hacer seguimiento a los proyectos pedagógicos de los centros de educación bilingüe e intercultural. El propósito es cualificar permanentemente la educación de todos, pues la reconstrucción actual de la escuela exige tanto de la formación de los maestros como la de los padres y dirigentes para poder orientarla con claridad y coherencia.

Desde su nacimiento, el CRIC se asume a sí mismo como laboratorio para el logro de sus reivindicaciones, donde la educación y la capacitación constituyen la estrategia central de construcción de su proyecto de vida. Del mismo modo, ha ido generando paulatinamente los criterios y mecanismos necesarios para la solución de sus necesidades y el logro de sus objetivos a partir de su propia cosmovisión. Esto ha implicado reconocer los procesos formativos propios y naturales, a fin de reinterpretarlos, fortalecerlos y promoverlos en función de una visión más objetiva de la realidad y, por lo tanto, de su transformación de acuerdo con los sueños y expectativas de las comunidades.

En esta dinámica, las mujeres han participado activamente en los procesos de organización y fortalecimiento de los cabildos y comunidades para recuperar las tierras, organizar la economía, identificar y definir los horizontes que orientan las distintas acciones, dar sentido y significado a todos y cada uno de los espacios sociales, revitalizando las lenguas indígenas y, en general, potenciando las culturas, como el ser y el quehacer milenario de los pueblos. Esto ha signifi-



cado la búsqueda de la recreación de valores, normas, símbolos, creencias, sabiduría, pensamiento y, por ende, el desarrollo de una conciencia de identidad que constantemente se transforma y a la vez conserva sus raíces más profundas.

Cuando la comprensión del proceso organizativo y cultural avanza, se vuelve inminente desvelar el papel que la escuela ha jugado como "ente civilizador", portador en muchos casos de actitudes y competencias que contribuyeron a la desintegración parcial o total de las culturas. Igualmente, se hace imprescindible la reinterpretación de su papel, desde la visión y perspectiva de las comunidades organizadas. La creación del programa de educación bilingüe —diez años después de crearse el CRIC, y de plantear una "formación de maestros que enseñen de acuerdo a nuestras costumbres y en nuestras propias lenguas"— ha facilitado este proceso y permitido el desarrollo de la experiencia necesaria para la conformación de un modelo educativo que replantea la escuela como una institución apropiada por las comunidades. Se propone educar a niñas y niños bajo parámetros culturales propios, incorporar los aportes de otras culturas en condiciones de valoración y respeto mutuo, atender sus necesidades y problemáticas concretas, y considerar permanentemente sus avances para la consolidación de su proyecto de vida.

Se da igual importancia al trabajo teórico y al práctico, y se reflexiona sobre la propia experiencia, respetando los procesos y dinámicas internas. Cobra fundamental interés la participación y el compromiso de los diferentes actores y los propios educandos en la definición de lineamientos, metodologías, contenidos y, en general, en el ejercicio del deber y el derecho a orientar, ejecutar, controlar y evaluar su proyecto educativo. La educación recobra así su sentido comunitario, dando un nuevo significado al papel del maestro y la maestra como orientadores y coordinadores del proceso de conocimiento, comprometidos con la dinámica social y capaces de reconocer la función directiva de la colectividad.

La investigación cultural y educativa se considera como el recurso metodológico más adecuado para responder a los requerimientos que implica la construcción de proyectos educativos comunitarios, en tanto exigen la comprensión del proceso de socialización que viven las culturas, y de los procesos cognitivos que se dan en condiciones de bilingüismo e interculturalidad, donde gran parte de los contenidos curriculares deben reelaborarse conceptual y metodológicamente.

El programa cuenta con varias líneas de trabajo: desarrollo pedagógico, seguimiento a la educación primaria, propuesta de secundaria, profesionalización de maestros y educación superior, licenciatura en pedagogía comunitaria; producción teórica, investigación y elaboración de materiales educativos; y el desarrollo de una propuesta de administración educativa acorde con los parámetros comunitarios y criterios de la etnoeducación. En la actualidad se atiende a más de 4.000 niños.

## **2. El concepto de género en las comunidades**

En las comunidades de las que hablamos el concepto de género aún no se maneja de acuerdo a la concepción predominante, según la cual los hombres y las mujeres tienen diferentes necesidades debido a que desempeñan distintos roles en la sociedad (Caroline Moser). En la concepción cultural de las comuni-



dades de esta región, la idea de género forma parte de toda una cosmovisión y no sólo expresa específicamente un planteamiento de planificación del desarrollo. El enfoque de género va más allá de las relaciones de la mujer y el hombre con el proceso productivo e incluye una amplia y compleja red de relaciones que involucran tanto a la familia, la comunidad, lo interétnico y lo intercomunitario, como a la naturaleza misma. Estas relaciones en esencia se mueven por intereses comunes de apoyo mutuo, procurando el bienestar de todos. Las prácticas culturales —ritos, fiestas, mingas, asambleas, cabildos—, cobran especial significado en tanto regeneran permanentemente el tejido social y la identidad del pueblo.

El carácter de género es un componente esencial y complementario no solamente entre los humanos, también lo es para todos los seres, como las plantas, los animales y los astros: río macho y río hembra, piedra macho y piedra hembra, “El Sol, nuestro padre; la tierra, nuestra madre”. Así, en esta cosmovisión, todos los seres cobran vida. La agrupación en pareja es condición necesaria para la generación de la vida. Entre los paeces es motivo de preocupación social no poseer pareja y, por lo tanto, no tener hijos.

Esta visión de complementariedad y convivencia armónica refuerza y se expresa en relaciones más amplias de respeto y valoración entre el hombre y la naturaleza, donde el ser humano es sólo una parte de ésta y tiene la obligación de conservarla y mantenerla, a riesgo de destruirse a sí mismo si no lo hace. También, nos ofrece hoy la posibilidad de superar ciertas concepciones dicotómicas que generalmente pertenecen a otros contextos y obedecen a problemáticas no propiamente indígenas.

Con todo, debemos identificar y reconocer también los problemas que se afrontan en esta dimensión a fin de superar los factores que impiden el desarrollo integral de las condiciones de vida.

### **3. Algunos planteamientos acerca del papel de la mujer**

#### **a. La mujer como generadora de vida**

En las comunidades indígenas del Cauca, a pesar de la fuerte interrelación que existe con otras culturas, predomina una visión acerca de la mujer según la cual ésta tiene como función central el ser generadora de vida. Esta visión, que va acompañada de la idea de que la mujer es, junto con el hombre, la otra “mitad de la vida humana”, es un factor que los cabildos, como autoridad de las comunidades, tienen en cuenta a la hora de exigir responsabilidades al padre y la madre para con sus hijos; pero es también una forma de discriminación de la mujer. Entre los guambianos, por ejemplo, como en otras culturas, el período menstrual, en tanto se derrama la sangre que podría convertirse en un niño futuro, connota algo “sucio” y representa una amenaza, para ellas, para sus familias, sus sembradíos y sus animales. Según esta cultura, existen embarazos físicos y embarazos espirituales; ambos necesitan de la atención de los parteros. Los embarazos espirituales son producidos por el Arco u otros espíritus malignos; constituyen verdaderas enfermedades y sólo pueden ser tratados por el médico tradicional o partero. A las parteras no les corresponde hacerlo, ya que son susceptibles de



estar igualmente "sucias". Los dolores de la menstruación se interpretan como el hecho de haber cogido frío, a causa del Arco o Kushenbite. El partero las trata con plantas calientes. Todo ello pone a las mujeres en cierta condición de marginalidad social, no pudiendo, por ejemplo, ser elegidas como cabildantes.

*La tierra es madre, la tierra es mujer, la naturaleza es mujer, la vida es mujer.* Así dice una leyenda, destacando la estrecha relación que existe especialmente entre la mujer y la naturaleza. Ellas cuidan y brindan los alimentos. En la cultura nasa, por ejemplo, un aspecto formativo fundamental de la socialización de la mujer es el aprendizaje de la distribución equitativa de los alimentos. "Que alcance para todos en buenas proporciones", es el consejo de las abuelas. Cuando una niña o adolescente es capaz de calcular, cocinar y distribuir equitativamente se considera que está preparada para integrarse como mujer en la comunidad.

Su capacidad de ser madre implica también ser el eje del hogar, pensar siempre en función del bienestar de los demás familiares y allegados; llevar a sus espaldas al hijo que crece seguro y confiado al calor del sentimiento materno; procurar un ambiente agradable de convivencia; entender las diferentes manifestaciones de sus hijos, cuidarlos, protegerlos, apoyarlos para que luego se desenvuelvan solos. Un niño nasa de 16 años escribía: "Yo veo a mi madre como la casa donde reina la armonía, el respeto y me da consejos, comida y amor".

La mujer, como dadora de vida, debe comportar tantos valores como el de la ternura, el valor, la lucidez, la honestidad, la amabilidad, la persistencia, la conciencia, además del talento, la disposición y la voluntad para garantizar la buena marcha de la familia. ¿Cuál es, entonces, la responsabilidad y el aporte de los demás miembros de la familia?

## **b. La mujer como educadora y transmisora cultural**

"Dicen que la Sisca amanecía sin dormir cocinando mote. Bien de madrugada, mucho antes de comenzar a rayar el día, ya le tenía el mote preparado y le servía la comida al marido. Bien bañada y bien limpia se cargaba su jigra blanca a la espalda y así salía al rosal... muy hermosa, vestida de un anaco bien negro como un chamón, y bien peinada y con su buen chumbe nuevo con el cual fajaba su anaco y de su casa salía".

(Tradición oral nasa.)

El trabajo de la mujer tiene un sentido cultural muy profundo y educativo en la cultura nasa, y la belleza adquiere valor a partir de su habilidad para el trabajo. La mujer es generadora y dinamizadora de energías, creadora de arte, tejedora de saberes y conocimientos que se transmiten a través de la lengua, del trabajo y de la vida comunitaria; es responsable de la conservación y transmisión de la cultura a través de diferentes prácticas, como por ejemplo la que realiza en el *tul* (huerta tradicional nasa) "lugar donde la mujer administra las siembras de distintos productos, tales como plantas medicinales [...] y otros, para el autoconsumo doméstico. El *tul*, además de ser el espacio donde la madre nasa diversifica los cultivos a menor escala, se constituye en una práctica cultural muy importante en la que la mujer se relaciona con las fases de la luna para la siembra y con el médi-



co tradicional. Esta relación permite una buena producción hortícola desde el punto de vista cosmogónico, proyecta la utopía de la relación armónica con la naturaleza y permite la socialización de la madre con sus hijos y con sus hijas sobre la forma de construir y manejar el hogar”<sup>1</sup>.

La mujer desempeña su rol de transmisión cultural a través de múltiples formas, ya sea mediante la elaboración de artesanías o con su participación en la vida política y económica de la comunidad. Su disposición natural y relación privilegiada con los niños en su primera infancia la convierte en principal educadora. El aprendizaje del lenguaje, de las normas y de ciertos valores y habilidades, como tejer e hilar, son más estimulantes cuando parten de las mamás y las abuelas. Las niñas asumen los roles propios de su género a partir de su ejemplo. Como consejera y educadora, la mujer asume también la tarea de corregir y sancionar a sus hijos, según vea conveniente aplicar tal tratamiento. Es así que se ve a sí misma en la necesidad de “conocer mejor nuestro mundo, nuestra historia, nuestros valores, las necesidades de los hijos y el esposo...”, para “hacer crecer la semilla de un pueblo con mejor porvenir”.

Las mujeres jóvenes de hoy buscan nuevos horizontes participando en las actividades organizativas y educativas de sus comunidades. Muchas de ellas se han abierto espacio como maestras comunitarias, logrando acceder a niveles de formación y profesionalización en etnoeducación, o como agentes comunitarias de salud, como promotoras comunitarias, como dirigentes del programa mujer, o como cabildantes. Motivadas por estos procesos comunitarios, han regresado a sus comunidades muchas mujeres que habían emigrado a las ciudades.

Desean y demuestran su capacidad de prepararse académica y culturalmente, desempeñarse mejor en los cargos que ocupan, desarrollar y perfeccionar su condición de educadoras en cualquier campo de conocimiento. Es considerable el número de mujeres que ingresan e imparten docencia en diversos estudios.

### **c. La mujer como promotora de la organización y el desarrollo comunitario**

“Juanita amaneció hoy muy contenta. En su comunidad la invitaron a una reunión de mujeres para hablar sobre la educación de los hijos y el trabajo comunitario. Mientras preparaba el café le fue contando a Ismael lo de la reunión. Él al principio le puso cuidado y después se puso a pensar y le dijo a Juanita que esa reunión iba en contra de su hogar, que no le daba permiso, que esas reuniones eran de pura chismografía y que después iban a estar peleando, que ellas no podían arreglar el mundo. Juanita se quedó pensando. Recordó las veces que Ismael salía a reunirse con los hombres, ya fuera para hablar del cultivo, para los problemas de la tierra o para organizar la fiesta. Recordó también que sus hijos, después de la escuela, en el recorrido, se venían jugando con sus amiguitos y bajando guayabas de los árboles. Escuchaba sus risas como escuchaba las de Ismael cuando tomaba chicha. Entonces decidió que ella tam-

<sup>1</sup> *La joven nasa inmigrante en Cali*. Investigación realizada por el PEB y el Taller Abierto, auspiciada por Terre Des Hommes de Alemania.



bién quería reírse, pero lo que había dicho Ismael sobre las reuniones, que iban en contra del hogar, la ponían triste. ¿Por qué pensaría Ismael eso? No es verdad que cuando se reúnen ya sean los hombres, las mujeres o los niños es para cosas productivas y creativas como cultivos de la empresa, problemas del cabildo, problemas con la escuela, dificultades con los mismos compañeros. ¿O es para perder el tiempo o maltratar a *los demás con falsos rumores?*

“Porque las reuniones que tienen tareas concretas pueden ser divertidas a la vez que ayudan en un proceso organizativo. Y como en nuestra comunidad queremos ser iguales, estas reuniones nos servirán para entender que hombres, mujeres y niños, lloran, se ríen, son contentos, trabajan y sueñan. La felicidad y la tristeza no son sólo de hombres o de mujeres, sino de personas. Ellas nos pertenecen cuando nosotros lo decidimos. Nosotros hacemos nuestra propia historia. Ésta puede ser triste o alegre, desigual o irrespetuosa con los demás, o participativa y entender que hombres, mujeres y niños somos responsables tanto de la historia de la comunidad como de la nuestra”.

(Tomado del Boletín de la Asociación La Gaitana.  
Organización de mujeres indígenas y campesinas del Cauca.)

La mujer en estas comunidades es muy firme en sus ideas cuando las toma. Posee un amplio sentido comunitario y fortaleza por las muchas actividades que desempeña en función de la familia y la colectividad. Los cabildos y las juntas de acción comunal solicitan el apoyo y la asesoría de las mujeres, por su destreza para tratar los problemas, y por ser más responsables y persistentes en sus objetivos.

Como parte fundamental de la sociedad, la mujer posee los mismos derechos y capacidades que el hombre. Ella siempre está presente en los distintos espacios sociales, como protagonistas silenciosas de las luchas de resistencia, o actuando de manera activa y decidida en defensa de la tierra, enfrentando a la represión que persigue a sus maridos e hijos, los encarcela o los asesina. Igualmente, lideran proyectos y programas de beneficio común, participando en las decisiones y en la dirección de los estamentos públicos.

#### **4. Problemas importantes**

En las comunidades nasa y, en general, en las comunidades indígenas, la migración de las mujeres a las ciudades es un fenómeno común que comporta una amplia problemática para la mujer. Para tener mayor claridad y pensar soluciones, el Programa de Educación Bilingüe (PEB) viene realizando una investigación de caso centrada en un grupo de jóvenes inmigrantes en la ciudad de Cali.

La mayoría de las mujeres que salen de sus comunidades lo hacen entre los 12 y los 17 años. En promedio, cada familia tiene una mujer que ha migrado. Existen comunidades donde es costumbre obligada migrar a la ciudad a determinada edad. La muestra que se seleccionó para hacer el seguimiento indica que de 21 mujeres de Pueblo Nuevo, inmigrantes en Cali, sólo cuatro terminaron la primaria, dos terminaron secundaria y una no posee ningún tipo de estudios escolares. Muchas manifiestan la dificultad para seguir estudiando, aunque ven la importancia de hacerlo.



Sus jornadas de trabajo están entre las 10 y las 17 horas diarias. El salario mensual oscila entre 50.000 y 120.000 \$ mensuales (32 a 78 \$USA). El salario mínimo vigente en Colombia es de 234.000 \$ (166 \$USA). No reciben prestaciones sociales; tampoco tienen protección de seguridad social, ni de salud. En caso de enfermedad recurren a consejos de las amigas, usan plantas que la mamá les envía, previa consulta al *the wala*, o toman cualquier pastilla que les dan donde trabajan.

En algunas ocasiones, con el pretexto de cuidarlas o protegerlas, las patronas las someten a encierros y aislamientos, para evitar que se relacionen con otras personas, por ser un riesgo para la seguridad de la casa, o para no perder a la empleada. El maltrato, el incumplimiento en el pago, la no valoración de sus labores, la desconfianza, son los problemas que más les afectan.

De estas jóvenes, 18 hablan nasa yuwe, su lengua materna. El castellano lo hablan con cierta dificultad, lo que limita su relación con la ciudad. Cuando se encuentran entre ellas, generalmente los días domingos, hablan en su idioma materno.

Indagando las causas que motivan la migración de las jóvenes encontramos que la principal razón es la crisis económica de sus familias. Buscan satisfacer necesidades tan elementales como la alimentación, el vestido y el estudio. No es solamente autoabastecerse a sí mismas, sino ayudar a su madre, hermanas y hermanos menores y, en algunos casos, a sus mismos hijos, los cuales crecen a la sombra de los abuelos. Otra razón es el maltrato físico y psicológico, especialmente de parte del padre.

Una tercera razón es la falta de reconocimiento que las jóvenes soportan dentro de sus familias y de la comunidad. Aunque desde niñas han tenido que combinar el trabajo del campo —“el duro trabajo a pleno sol”, según sus palabras— con los oficios domésticos, no se sienten plenamente valoradas; por el contrario, creen que sus esfuerzos son minimizados e ignorados. Asimismo, se ejerce sobre ellas un estricto control, particularmente sobre su vida sexual, que limita sus posibilidades de tener relaciones de amistad o noviazgo, de salir y divertirse, y de capacitarse.

Se reconoce también como otro factor los sacrificios y exigencias que pesan culturalmente sobre su condición de hijas mujeres. La solidaridad con la madre y su corresponsabilidad frente a sus hermanas y hermanos menores las convierten en las primeras sacrificadas ante las limitaciones para costear los estudios de toda la prole.

La migración les ofrece la posibilidad de aprender castellano, conocer la ciudad y ganar independencia y reconocimiento familiar y social. El hecho es de cierta manera aceptado por las familias, en especial por parte de las madres, a pesar de que en muchos casos se aduce que pierden su identidad, y cuando regresan son objeto de rechazo y ridiculización. Si bien efectivamente estas circunstancias afectan de alguna manera su identidad, es necesario reconocer que las jóvenes indígenas no pierden su sentido de pertenencia; ellas se identifican plenamente con su ser indígena, con su grupo social y con el nombre que las identifica. En las condiciones actuales del movimiento indígena, la ciudad no borra la historia, la cultura y la identidad de los emigrantes, aun cuando su vivencia urbana los abra a nuevas interpretaciones, comprensiones y cuestionamientos de sí mismos.



## 5. *Los cambios propiciados a partir del Programa de Educación Bilingüe*

Aunque se busca combatir toda forma de discriminación que vaya en contra de la libre expresión de las personas, el rol cultural que la mujer cumple dentro de la familia impide su relación efectiva con espacios de participación social, formación académica e intervención política.

Muchas mujeres se incorporan a la lucha por la recuperación de tierras. Se promueve la participación de los hombres en las tareas de cocina, principalmente en los trabajos comunitarios, rompiendo el supuesto de que esta actividad es de exclusividad de las mujeres. Se incorpora a la mujer de manera activa en grupos de estudio, seminarios y talleres de organización general. Se han creado comités femeninos que promueven la reflexión acerca de la situación de la mujer, lo que ha generado incluso conflictos familiares a causa de la oposición de algunos esposos a que participen sus esposas, y cierto recelo por parte de algunos dirigentes.

Las mujeres han jugado un papel importante en la definición de los parámetros de la educación propia, aportando a los criterios de orientación de la escuela y participando activamente en el desarrollo de los mismos. Se les debe, por ejemplo, la articulación de la producción agrícola con la escuela, pues fueron los comités femeninos los únicos que trabajaron consistentemente logrando crear la huerta escolar como laboratorio de contenidos curriculares.

No se deben olvidar, sin embargo, las dificultades del proceso. Considérese, por ejemplo, que sólo después de cuatro años de iniciado el programa, y tras mucha insistencia, las comunidades nombraron a la primera mujer para ser formada y ejercer el cargo de maestra bilingüe. Por principio, las niñas tienen en la escuela los mismos derechos que los niños, pero fue común encontrarse con el hecho de que su asistencia era inferior a los hombres. La deserción fue y es aún más frecuente en las niñas, debido, entre otros factores, a la necesidad de apoyo de sus madres cuando llegan nuevos hermanos. Estas situaciones no son siempre bien aceptadas por las niñas, y se han dado casos complejos de resistencia, como el de un suicidio.

Se recurrió a las abuelas y los abuelos, tanto como al *thê' wala*, buscando consejos que permitieran comprender y encarar de manera positiva estos problemas. El paulatino conocimiento de las costumbres, la reasignación de los roles de los hombres y mujeres, y el desarrollo curricular permiten legitimar cada vez más el derecho igualitario de las niñas. Y así, de actitudes de timidez, muy comunes en las escuelas, se van generando conductas abiertas, alegres y activas.

La adopción del cabildo escolar, un mecanismo de participación donde son elegidas y pueden ejercer liderazgo muchas niñas, tuvo gran efecto para avanzar en posiciones igualitarias en las escuelas. El cabildo se encarga de coordinar el buen funcionamiento de la escuela, organizar la disciplina y desarrollar pequeños proyectos para la consecución de recursos (tienda escolar, cultivos comunitarios, encuentros, salidas, paseos y rituales). Igualmente, ha influido positivamente la realización semanal de reuniones escolares donde se estimula la participación de las niñas y los niños para evaluar el trabajo escolar y definir el tratamiento de los problemas; las actividades de apoyo a los restaurantes escolares por hombres y mujeres; la delegación casi siempre obligatoria de mujeres y hombres a los even-



tos de las comunidades para la realización de encuentros educativos, y la creación de otros espacios que permiten y promueven la participación.

La paulatina incorporación de la mujer a la docencia es otro hecho destacado en esta transformación. El 50% de los maestros son actualmente mujeres, además de que en los últimos años los cargos de dirección del programa se hallan principalmente en manos de mujeres, y su desempeño es ampliamente reconocido en toda la organización. Con todo, este proceso es lento y sólo se puede mejorar en la medida en que se profundice en las causas de la discriminación y en tanto sean las mujeres mismas quienes se apropien y asuman la tarea de replantear los roles y exigir las transformaciones requeridas para una vida más equitativa.

Se han diseñado algunos proyectos de investigación con el objeto de comprender mejor esta problemática, tanto para trabajar el currículo como para fundamentar su desarrollo: se ha investigado la migración de las niñas a las ciudades; se está estudiando el papel pedagógico de la mujer en la comunidad nasa o paez; se diseña un proyecto sobre la concepción del cuerpo por parte de la mujer nasa; en algunas estructuras curriculares, se contempla trabajar el eje mujer en todas las escuelas, a fin de abordar de manera más clara el componente de género, y el CRIC ya adoptó este eje en su propuesta curricular.

## **6. Algunas conclusiones**

Esta somera mirada a un contexto y una problemática compleja que comprende interrelaciones de género, etnicidad y educación busca poner sobre la mesa algunos elementos que, a nuestro entender, necesitan debatirse para poder construir y desarrollar un currículo capaz de cualificar la educación y dar lugar a un tratamiento equitativo y por ende más satisfactorio entre hombres y mujeres.

1. La educación escolarizada y, en general, cualquier propuesta educativa que pretenda transformaciones significativas en materia social debe insertarse en el contexto de las comunidades, teniendo en cuenta las dinámicas sociales, económicas y políticas que lo determinan. En el caso del CRIC, la comprensión paulatina y progresiva de esta realidad permite abordar la problemática asumiendo sus particulares circunstancias como espacios formativos.
2. En las comunidades indígenas de la actualidad confluyen diversas visiones y prácticas acerca de las relaciones hombre-mujer-naturaleza que afectan de una u otra manera a la realidad en su conjunto. El reconocimiento de este hecho, su reflexión y discusión, es condición para enriquecer el currículo y los demás espacios educativos.
3. La problemática de género en las comunidades indígenas comporta múltiples, complejos y enriquecedores aspectos que reclaman similares procesos de investigación participante para desarrollar los conocimientos, actitudes y valores correspondientes. Tal cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje supone igualmente el concurso de la escuela y de los distintos estamentos que interactúan en las comunidades.



Para avanzar en la comprensión de esta problemática de manera progresiva y permanente, nos planteamos dilucidar las siguientes inquietudes:

- ¿En qué circunstancias los procesos culturales conllevan en sí mismos condiciones de discriminación hombre-mujer?
- ¿Cómo actúa la sociedad y en especial la escuela en las comunidades indígenas para transformar o mantener las relaciones de discriminación de género?
- ¿Cuál es el rol que juega la escuela en la definición de políticas de género con respecto a las demás instancias sociales?
- ¿Qué hacer y cómo potenciar los procesos organizativos y culturales en función de una educación orientada a crear una sociedad más igualitaria?



# Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales

Por María Eugenia CHOQUE QUISPE<sup>1</sup>

---

### 1. Antecedentes

Qué duda cabe de que Bolivia —“...libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural”, como lo dice el Artículo 1.º de su Constitución Política del Estado— es un país eminentemente indígena. Los reconocimientos, sin embargo, no siempre pasan de la formalidad del discurso. La pluriculturalidad boliviana requiere aún de construcciones políticas y sociales.

En el país, la multiétnicidad no es asumida aún de forma positiva como interculturalidad debido a la multiseccular dominación colonial. Es importante pensar en los fundamentos de la intolerancia, en los prejuicios étnico-raciales que los grupos de poder establecen en su relación con los subordinados, así como en la percepción y las actitudes de estos últimos. Esta intolerancia, que caracteriza las relaciones de dominación y discriminación, se originó con la invasión española y la posterior dominación colonial fundada en el convencimiento de la inferioridad indígena que aún hoy constituye el sustento ideológico de la dominación.

Esta realidad colonial ensombrece aún más la situación de la mujer indígena que, a causa de ello, sufre una doble subordinación, hecho que sin embargo es encubierto con el famoso proverbio de *chacha-warmi*<sup>2</sup>, como ejemplo de una relación de equidad y reciprocidad (esto es utilizado tanto por aymaras como por antropólogos).

Desde esta realidad multiétnica, que no debe entenderse como pluriétnica, porque aún no existe una práctica de tolerancia interétnica entre los pueblos indígenas y el grupo de poder, es posible divisar un futuro de tolerancia y convivencia plural en el marco de innegables conquistas y avances democráticos como los consagrados por la Constitución Política del Estado:

---

<sup>1</sup> Actualmente miembro del Centro de Estudios Aymara

<sup>2</sup> En aymara significa relación hombre y mujer.



“Art. 171. Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la Ley los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.”

Este reconocimiento —que a su vez deber ser leído junto con la Ley 1257 (Convenio 169 de la OIT)— ha dado lugar a importantes avances como los contenidos en la Ley de Reforma Educativa, Ley de Participación Popular, la Ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), etc. La Ley de Reforma Educativa, por ejemplo, incorpora valores culturales para construir una educación intercultural, y reconoce para ello el derecho de los pueblos indígenas a participar en la planificación y ejecución del sistema educativo y recibir la educación en su propio idioma. El reconocimiento de la interculturalidad y el bilingüismo, además de asumir la existencia de los pueblos indígenas, constituye el fundamento de una relación con mayor justicia, solidaridad y equidad social entre hombres y mujeres. El camino está abierto a la participación de los pueblos indígenas y de las mujeres, en especial de las indígenas, toda vez que la misma Ley señala que el 20% de la población adulta es analfabeta (nunca fue a la escuela); y el 55%, analfabeta funcional. De la población analfabeta, el 70% vive en el área rural (el 42% de la población boliviana es rural) y el 68% de ésta son mujeres.

Los indígenas no sólo constituyen un importante segmento de la población boliviana, son simplemente la mayoría. La paradoja de ello es el tratamiento que éstos reciben como si fuesen una minoría minorizada en su autoestima, derechos y libertad. Esta falta de libertad se expresa asimismo en su evidente atraso y pobreza, como se aprecia en el siguiente cuadro:

% de analfabetismo de hombres y mujeres según área geográfica		
Área geográfica	Hombres	Mujeres
Área urbana	4	16
Área rural	23	50

El analfabetismo se encuentra estrechamente relacionado con la pobreza y la marginación del sistema educativo, así como con una concepción educativa contraria a la vida cultural y tradición de conocimiento de los pueblos indígenas. Esto sustenta la marginalidad de hombres y mujeres indígenas, pues quienes acceden a la educación formal se encuentran insertos en una educación homogeneizadora que desconoce y no respeta la gran riqueza de sabiduría y conocimiento que a lo largo de la historia han demostrado y cultivado los pueblos indígenas. El sujeto pensante y actor ideológico y político es el indígena y el pluralismo como práctica debe comenzar a reconocer esta realidad.

A esta carencia se suma la falta dramática de material educativo dirigido a los pueblos indígenas, independiente del uso del idioma, sea aymara, quechua, guaraní, mojeño u otro. La elaboración de estos materiales requiere de un conocimiento profundo de la cultura y saber indígenas.



## **2. El marco legal de protección de la participación de la mujer indígena**

Dentro del reconocimiento general de la identidad y los derechos de los pueblos indígenas, el sistema jurídico boliviano reconoce y ampara los derechos de la mujer indígena, aun cuando éstos se encuentran todavía en un nivel discursivo, pues la brecha es muy grande entre lo escrito y la realidad que viven las mujeres indígenas.

En el tema de educación, la Constitución Política del Estado señala que todo ser humano tiene derecho "A recibir instrucción y adquirir cultura" (Art. 70), y, en el Art. 80 sobre deberes fundamentales, reconoce el derecho "De adquirir instrucción por lo menos primaria". El Estado en su amplia facultad debería garantizar la educación de los sectores más pobres, en este caso las mujeres indígenas; sin embargo, a pesar del derecho que tienen los pueblos de educarse en su propia lengua, no toma en cuenta a las organizaciones para la conducción y orientación de las propuestas educativas.

La Ley de Participación Popular, en el Art. 80, inciso O, señala que se debe "Promover el acceso equitativo de mujeres y hombres a niveles de representación". Éste es un instrumento potencialmente revolucionario e innovador; pero no debe olvidarse que en el país existe una cultura política burocrática que no deja cumplir las leyes. Así pues, mientras no exista una real conciencia de este problema en la élite que administra el Estado, la interculturalidad quedará en letra muerta, así como la misma democracia. Los indios continuarán siendo pobres y con crecientes índices de analfabetismo.

La Ley de Reforma Educativa establece como objetivo de la educación "Generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad" (Art. 20.º). Estos principios expresan los más caros anhelos de las mujeres indígenas; sin embargo, ¿cuáles son las estrategias reales para lograr esta participación? "Se lanzan 'campañas', hay una lucha contra el 'mal del analfabetismo' [que es] visto como el enemigo de la civilización. Irónicamente, la mayoría de los analfabetos hoy en día son las mujeres" (King, 1998: 46). Desde nuestra experiencia de grupo es posible considerar que la participación indígena, así como de la mujer indígena, sólo será posible si se construye en un marco autodeterminado y la educación se convierte en parte de la gestión indígena.

El Capítulo IV, Art. 80.º, de la Ley de Reforma Educativa señala la necesidad de "Incorporar la concepción de la equidad de género en todo el proceso del diseño curricular". Ello constituye una alternativa para garantizar la formación de las mujeres en un marco competitivo. La Ley 1674 Contra la Violencia Familiar o Doméstica señala a su vez que "Impulsará un proceso de modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas educativos formales y no formales apropiados a todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios, costumbres y todo otro tipo de prácticas basadas en la supuesta inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros..." (Capítulo 1.º, Art. 3.º). Este proceso debe ser emprendido con la participación de hombres y mujeres para lograr un verdadero reconocimiento de la identidad y la autoestima, sobre todo de la mujer indígena.



Además de estos instrumentos de carácter general, los específicamente sancionados en favor de la mujer señalan también con claridad sus derechos. La Ley 1559 (Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de la mujer) ampara "El derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación" (Art. 6, inciso b), derecho que corresponde a mujeres indígenas que sufren marginación por motivos culturales y étnicos.

La Ley 1257 (Convenio 169 de la OIT) dice que "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicar en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnica, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales" (Art. 27.º). Asimismo, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por las Naciones Unidas en 1979, que entra en vigor desde 1981, dedica atención especial "a los derechos de las mujeres de las zonas rurales, a la necesidad de eliminar los estereotipos basados en el sexo..." Los programas de educación formal y no formal deberían adoptar medidas para que las mujeres participen más en la toma de decisiones en la administración y gestión. Sólo esto permitirá superar los obstáculos que impiden el logro de esta anhelada igualdad de derechos de oportunidad para hombres y mujeres indígenas.

A pesar de estos notables avances de la legislación internacional y nacional, el papel de "la educación no siempre ha sido un instrumento para promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad como es la intención de la Declaración Universal de Derechos Humanos" (Burger, 1998: 33).

### **3. Colonialismo y subordinación de la mujer**

¿Qué es el colonialismo y cómo afecta a la vida de las personas indígenas? Es una cuestión que debe dilucidarse o por lo menos empezar a discutirse. Esta forma de dominación es una realidad incuestionable que atenta a los más elementales derechos humanos; es una "dominación sustentada en la violencia física y la colonización de las almas"<sup>3</sup> (Rivera, 1993: 38). Violencia y adoctrinamiento continúan siendo instrumentos usados políticamente, y la exclusión e inclusión son dos caras de la misma moneda.

La imposición del orden colonial no sólo significó la institucionalización de una explotación irracional de los pueblos y riquezas del Continente, sino también la creación "de relaciones de género marcadas por el conflicto y la violencia entre las mujeres indígenas, los hombres indígenas y los españoles" (Choque, 1998: 12). Desde la guerra de conquista, los españoles y otras castas tuvieron acceso a la mujer indígena en consonancia con su *status*; sin embargo, estas relaciones no se establecieron a la inversa, un indígena difícilmente podría acceder a una mujer

<sup>3</sup> Respecto al tema puede consultarse el estudio de Fernando Mires que justamente lleva el título de *Colonización de las almas* y trata con mayor detalle la evangelización indígena.



española; un caso fue del cacique Siñani, que por casarse con una española tuvo que perder su identidad y adoptar el apellido Paredes de la esposa (Stavenhagen, 1974: 239). Ésta es una muestra de cómo el hombre indígena se subordinó a la mujer española.

En Bolivia, donde aparentemente los privilegios ceden conforme avanza la modernización y la consiguiente democratización, existe una serie de medidas legales e instituciones creadas para generar la equidad entre privilegiados y subordinados y entre hombres y mujeres. En los hechos, la dominación se renueva por cuanto los autores de estos "cambios" continúan siendo los mismos, la participación se esfuma luego de la lectura de tanto papel escrito en tan poco tiempo. La mujer indígena del campo y las ciudades busca una convivencia más equitativa, y para ello debe vencer no sólo el colonialismo sino la subordinación de género instituida con tanta fuerza en la sociedad indígena.

### a. Sullka: El concepto de subordinación andino

La dominación colonial denunciada y combatida con ahínco por una emergente élite indígena ha conllevado el grave riesgo de ignorar las relaciones de subordinación existentes dentro de la propia sociedad indígena.

Una sociedad, que destaca la reciprocidad y la redistribución como factores de cohesión interna y que critica las relaciones de explotación y discriminación que la ligan con un Estado y una sociedad foráneos, ha encontrado en el romanticismo nacionalista un discurso de homogeneidad social y económica. Un término muy en boga que ha servido para encubrir relaciones de discriminación y subordinación es el proverbio aymara que dice *taqikunas panipuniw aka pachanxa* (todo es par en este mundo). De ello se derivó, a su vez, la concepción del *chacha warmi* (pareja andina), que expresa la dualidad y la complementación en la relación entre el hombre y la mujer. Esta dualidad, finalmente, se expresa en la relación recíproca y contradictoria de *aransaya* y *urinsaya*, teniendo como punto de encuentro el *taypi*, centro que dirime cualquier situación de contradicción y conflicto. Esta concepción, sin embargo, encubre el estado de subordinación de la mujer indígena.

¿Cómo estudiar este encubrimiento? La subordinación femenina en la sociedad indígena puede ser comprendida a partir del estudio del concepto de *sullka*. Etimológicamente, *sullka* expresa inferioridad o minoridad, es lo "menor o inferior respecto de otra cosa o persona" (Bertonio, 1984: 325). En la estructura social andina es el grado de jerarquía menor, referido a cualquier persona que aún no ha logrado su identidad social. La sociedad andina basa sus relaciones de desigualdad en una forma muy sutil de subordinación y en una difusa diferenciación de estratificación que para los ojos foráneos aparenta uniformidad. La desigualdad social fundada en relaciones de explotación en una sociedad donde todos son hermanos se encubre mediante relaciones de hermandad sanguínea o ficticia.

*Sullka* se convierte en categoría social cuando adquiere la connotación de *sullca cancaña* (Bertonio, *op. cit.*: 313). *Cancaña* expresa condición social, pero no una ventaja o disminución de derechos de la persona que ocupa una posición subordinada respecto a sus mayores.



Se ha escrito mucho acerca de la condición de *jaqi* como productor de cultura [Taller de Historia Oral Andina (THOA) 1986: 28-30] que el individuo andino alcanza sólo después del matrimonio. Sin embargo, se debe entender que *jaqi* es un concepto masculino de humanidad, de ser social. El varón que adquiere esta categoría deja su condición de subordinado *sullka*, pero como condición primera necesita subordinar a otra persona, de otro grupo familiar, para alcanzar tal condición de mayoría *jaqi*. El matrimonio produce la fusión del hombre y la mujer en una sola persona *jaqi*. Sin embargo, la titularidad corresponde al marido; así, el matrimonio andino es la relación entre el *jiliri varón y la sullka mujer*.

La cultura y la educación se encargan de que la mujer acepte y defienda su condición de *sullka*. En la familia, el varón tiene más valor que la mujer, el hermano prima sobre la hermana. En el matrimonio, la mujer está subordinada a la autoridad del marido. Gracias a él ella adquiere el título de *mama* señora, goza de relativa autonomía y administra los recursos familiares. Los hijos también se encuentran subordinados a la autoridad del padre; los varones se van independizando con el tiempo, mientras las mujeres vuelven a subordinarse al grupo familiar del marido. ¿Cómo resolver esta subordinación permanente que se prolonga incluso en caso de viudez, cuando el hijo ocupa el lugar del padre?

## b. Mayt'ata

En la cultura aymara existe un concepto muy importante que se refiere a aquello que no es propio: *mayt'ata*, que en español significa prestado. La legislación boliviana sobre cuestiones indígenas y agrarias en los ayllus es considerada apenas como algo prestado, y no expresa con propiedad las necesidades y aspiraciones de la comunidad. La búsqueda de la Ley propia es un objetivo histórico importante de los pueblos andinos.

En la esfera doméstica, la mujer constituye asimismo un ente *no propio*, que no es de la familia. *Imilla wawaxa jaqitaki uywañakiw* (la hija mujer se cría para otra gente). La inversión en su crianza, por tanto, debe ser mínima. ¿Para qué realizar gasto si no conlleva retorno alguno? La niña incluso adquiere la representación del enemigo. Los mayores dicen: *wawapax jiwasaru nuwirichinixay* (sus hijos serán nuestros agresores).

Hasta aquí la familia. ¿Qué ocurre cuando la mujer se casa? La mujer es un objeto que un grupo familiar adquiere para su hijo. Siguiendo tradiciones traídas por la colonia, la mujer recibe una dote, que es algo así como una indemnización que la despoja de todo derecho a las tierras de su grupo familiar. En su nueva residencia, ella es *yuxch'a*, no hija; es vista como miembro de otro grupo familiar, y es así entonces que se dice: *la mujer es prestada nomás*. Al morir el marido, la viuda joven debe ser devuelta a casa de sus padres, llevando consigo a sus hijas mujeres, que servirán a la familia del padre.

## c. Chuyma y p'iqi

En la cultura aymara existen asimismo dos conceptos muy importantes que diferencian las relaciones de género: *chuyma* y *p'iqi*, y aunque se traducen como corazón y cabeza, respectivamente, su significación tiene poco que ver con la tra-



ducción literal. *Chuyma* y *p'iqi* son virtudes que la persona adquiere a lo largo de su vida, generalmente a través del sistema de cargos. La mujer, en su condición de *sullka*, se encuentra desprovista de ambas virtudes que parecen ser privativas del varón, aunque la experiencia de vida y los años pueden otorgarle el beneficio de ambas.

*Chuyma* se refiere sobre todo a la prudencia que la persona adquiere después de una larga experiencia en la vida social y política; generalmente, esta condición es un privilegio de los *pasarus*, de los que han *pasado* por todos los cargos de la comunidad, que reciben así el denominativo de *chuymani*. Por otro lado, este *status* también tiene que ver con la edad, al anciano también se lo llama *chuymani*.

*P'iqi* es una virtud asociada a la inteligencia y a la acumulación del conocimiento que muy pocos logran alcanzar. Esta virtud está ligada al razonamiento y a la buena administración; los pocos que la alcanzan tienen el privilegio de ser llamados *p'iqini*. Al igual que *chuyma*, *p'iqi* se adquiere con la experiencia; se dice así *p'iqi mantawawa* (tiene cabeza). La existencia de mujeres *p'iqi mantawawa* muestra la emergencia de una conciencia de igualdad que expresa y reconoce incluso la hegemonía de ésta en su grupo familiar y social. Ello se ve facilitado por el acceso de la mujer a la educación y, en el tema de nuestro interés, a través de las distintas experiencias de educación no formal. La mujer ha ido logrando un liderazgo tanto en contextos de mujeres como en espacios más amplios: el vecinal, el comunal y el ayllu, en el caso rural.

#### **4. Las relaciones de género en los proyectos educativos no formales**

La educación no formal es algo que "está relacionado con acciones de organizaciones no gubernamentales cuyos procesos de educación están articulados a otros de tipo productivo y organizativo" (Contreras, 1994: 83). Tiene como objetivo capacitar a la población adulta que no tuvo posibilidades de ingreso al sistema regular de educación. Las políticas educativas de la educación no formal son:

- Incentivar en el educando el análisis crítico de la realidad social para mejorar su condición de vida.
- Formar agentes de cambio, técnicamente calificados y socialmente comprometidos con los intereses de su comunidad.
- La educación no formal está destinada al sector urbano inmigrante, particularmente del sector indígena.
- Debe impulsar el fortalecimiento de las organizaciones de base a partir de una educación plurinacional, intercultural y multilingüe.
- Durante el proceso de capacitación y formación debe combinarse la educación formal con la actividad productiva, como elemento necesario y complementario.
- Formar jóvenes de ambos sexos ofreciendo igualdad de condiciones de estudio a la mujer (Martínez, 1994: 166-167).



Aunque en este marco la educación no formal es una alternativa de formación para las mujeres indígenas, la práctica de trabajo de las instituciones ha contribuido a la instrumentalización de esta "participación". A partir de la inequidad de la relación hombre y mujer, algunas instituciones se preocupan por mejorar el desempeño de las mujeres como madres y esposas, lo que ha llevado a reproducir su papel de amas de casa, con tareas como cocinar (repostería, sin considerar el conocimiento y el valor nutritivo de los productos del lugar), lavar, tejer, cuidar a los hijos, prestar mayor atención a su pareja; otras, simplemente han convertido a las mujeres en enemigas frontales de sus esposos.

Se plantea como un nuevo desafío el que las mujeres sean parte activa de las organizaciones. La experiencia de las mujeres campesinas de Nor Cinti, a través de la educación no formal y la realización de seminarios y talleres, ha llevado a la discusión y reflexión sobre las causas de su situación de pobreza, llegando a la conclusión de que son los intermediarios los culpables de las malas condiciones de vida, salud, vivienda y comercialización de sus productos, y encontrando en el sindicato campesino un medio para erradicar la injusticia social (Camacho, 1989: 5). La falta de conocimiento y sensibilidad en el tema indígena por parte de los promotores sociales desvirtúa los intereses reales de las mujeres indígenas ¿A qué tipo de participación real de la mujer lleva el sindicato campesino? ¿Cuál es el papel del sindicato campesino en la actualidad? Para nadie es desconocido que la lucha del movimiento sindical busca la satisfacción de necesidades inmediatas y que su relación con los partidos políticos de turno ha socavado sus principios ideológicos, al punto que cada vez más se presagia la desaparición del sindicato campesino como tal.

Los instrumentos usados en la educación no formal son medios de comunicación, como impresos, audiovisuales, dibujos, juegos, títeres, que ayudan a una mayor comprensión. Éstos pueden alimentar y enriquecer la comunicación entre las mujeres, dependiendo de la finalidad del promotor o líder; pero también, en una mayoría de casos, estos instrumentos son utilizados pensando que las participantes carecen de todo tipo de conocimiento y sabiduría, con lo cual la formación y la capacitación terminan dirigidos hacia la despersonalización de la identidad.

"La educación no formal en el caso de las mujeres de Nor Cinti pretende que la mujer campesina sea activa y no sea subordinada al hombre, sino su igual. Asimismo la comunicación alternativa pretende dar dignidad a la situación de la mujer y hacer que los hombres cambien de actitud frente a los problemas de la mujer campesina" (Camacho, *op. cit.*: 55). La mujer indígena es parte de una realidad social, política y económica nacional que no incluye únicamente a las mujeres sino también a los hombres indígenas. Aunque excepcionales, los casos de mujeres que han cumplido el papel de líderes en el movimiento indígena constituyen importantes ejemplos de organización y liderazgo. La experiencia de las mujeres nos muestra la ardua lucha social, y sólo el desconocimiento de la historia puede ocultar su participación. La intervención de la mujer indígena, aunque se halle enmarcada en el plano sindical, tiene claros objetivos ideológicos y políticos propios de los pueblos indígenas:



“Buscamos nuestra justa liberación en torno a los intereses de nuestros compañeros. Nuestra lucha es consciente y consecuente, por eso reafirmamos nuestra identidad histórica, ya que la lucha que afrontamos no sólo es de reivindicación económica, sino también cultural”<sup>4</sup>.

La declaración de la señora Lucila Mejía va más allá del simple hecho sindical reivindicativo. En esencia, sus palabras reclaman la liberación de su pueblo frente a un “mundo al revés” (Guaman Poma de Ayala). La reafirmación de la identidad histórica de los pueblos y naciones indígenas debe llevar al ejercicio de sus derechos y al desarrollo de la interculturalidad.

La lucha del movimiento indígena muestra cómo la escuela y la instrucción fueron una forma de resistencia y de defensa del ayllu y la comunidad. “El analfabetismo de los indígenas fue fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de la lucha legal, para cuya realización deberían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones” (Soria, 1992: 59).

“No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que está escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella [...] sólo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos”. [Archivo Taller de Historia Oral Andina (ATHOA) 1922.]

¿Qué ganan los indígenas con la educación? ¿De qué sirve que las mujeres indígenas sepan leer y escribir? La respuesta a estas preguntas sólo adquiere sentido cuando la educación se convierte en factor de cambio y responde a las necesidades del desarrollo económico, social y político de los pueblos indígenas y del país.

## **5. Experiencia de educación no formal con mujeres aymaras de El Alto**

La ciudad de El Alto constituye la mayor concentración urbana de población indígena inmigrante que existe en Bolivia. Sus habitantes enfrentan graves problemas de atención y falta de servicios básicos como luz, agua y alcantarillado. La mujer es parte de ese paisaje polvoriento y frío de los barrios de El Alto; la vemos en asambleas vecinales, empedrando calles, construyendo caminos y escuelas en programas de “trabajo por alimento”.

Ante la debilidad del Estado, varias instituciones privadas de desarrollo social impulsan diversos programas de atención. En materia de educación no formal existen diferentes variantes que apuntalan los aspectos culturales, económicos y políticos de la presencia de la mujer aymara y quechua. A través de investigaciones, seminarios, talleres, reuniones y otras actividades, que a su vez se complementan con enseñanza técnica, se recogen experiencias, se lucha por detener la violencia doméstica contra la mujer, se trabaja para elevar su autoestima y se pro-

<sup>4</sup> Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa, 1983.



mueve la participación de la mujer indígena. En el marco de la Ley de Participación Popular, estas instituciones han trabajado en la formación de organizaciones territoriales de base con perspectiva de género. Las mujeres respondieron al esfuerzo con una gran capacidad organizativa, elaborando proyectos acordes con sus necesidades de vida<sup>5</sup>. Sin embargo, una vez culminado este proceso, las expectativas de las mujeres se vieron frustradas a causa de la falta de recursos de las alcaldías correspondientes.

El trabajo de educación no formal también está dirigido a la formación de liderazgo. En el espacio de las organizaciones de base "la mujer dirigente es el vínculo entre la organización barrial y los proyectos de mejoramiento urbano [...] su acción "operativa" está logrando revitalizar las debilidades de las juntas de vecinos" (Sostres, 1995: 32). Este trabajo, sin embargo, en la medida en que es emprendido de manera unilateral, tiene graves consecuencias, como por ejemplo la desintegración familiar.

El descubrimiento del ser histórico; la contextualización de lo que las mujeres entienden por cultura; una alfabetización que tiene como objetivos, además de saber leer y escribir, saber defenderse, no ser engañada, no perder la cultura, también forman parte del trabajo institucional privado<sup>6</sup>.

El trabajo de alfabetización realizado contribuye a revelar la situación de opresión y a reafirmar la cultura de las mujeres aymaras en la ciudad de El Alto como inmigrantes; pero incluir a esta población con identidad aymara en el marco de la población popular es una tergiversación. El análisis de las consecuencias de la crisis social que viven los aymaras de El Alto, como la pérdida de valor adquisitivo de la moneda, el desempleo, el enriquecimiento ilegal, la inflación y la especulación (Ventiades y Guzmán, 1987), es importante pero no prioritario para la población indígena, sobre todo de las mujeres. Si bien la educación no formal responde a las necesidades de formación para la vida, no siempre muestra perspectivas de futuro para los pueblos indígenas.

También existen experiencias de instituciones indígenas orientadas a reafirmar la identidad, ya sea a través del fomento de la medicina tradicional o del ejercicio de la ritualidad andina. En el primer caso, capacitan a las mujeres como promotoras en salud y en atención de parto a domicilio; en el segundo, un grupo de *yatiris*<sup>7</sup> difunde la cultura andina y oficia ritos satisfaciendo la demanda de los pobladores aymaras de la ciudad de La Paz.

## **6. Participación de la mujer en la reconstitución del ayllu**

El Taller de Historia Oral Andina (THOA), motivado por la necesidad colectiva de búsqueda de valoración positiva de la identidad y la autoafirmación de la nación aymara, ha trabajado en la pesquisa histórica del período comprendido

<sup>5</sup> Debe destacarse aquí la labor del Centro de Promoción "Gregoria Apaza" y del Centro de Investigación y Desarrollo de la Mujer (CIDEM).

<sup>6</sup> Nos referimos aquí al Centro de Mujeres "Bartolina Sisa" de la zona de Villa Pacajes de la ciudad de El Alto.

<sup>7</sup> Persona aymara que tiene el don de la curación y de presagiar el futuro. *Yatiri* significa el que sabe.



entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. Como resultado, logró revelar la existencia de un activo proceso de resistencia y de pensamiento propio frente al problema colonial. Descubrió importantes líderes, casi todos varones, y suponía que las mujeres acompañaban y apoyaban como esposas a estos personajes descollantes. Sin embargo, una lectura más minuciosa permitió distinguir la presencia de un nítido liderazgo femenino que en momentos de crisis —como el de la conflagración del Chaco<sup>8</sup>— constituyó la vanguardia del movimiento, así como un papel de la mujer caracterizado por una mayor rebeldía. Este conocimiento, devuelto a través de una serie de estrategias de comunicación, dio lugar al desarrollo de una creciente conciencia sobre el papel de la mujer en el ayllu-comunidad y en los distintos niveles organizativos indígenas; conciencia que es compartida hoy, si bien de manera conflictiva, entre hombres y mujeres comunarios que protagonizan el proceso de reconstitución del ayllu.

La Federación Provincial de Mujeres Originarias de la Provincia Ingavi, la Federación de Mujeres Originarias de la Provincia Aroma, la Comisión de Organización de Mujeres de la Provincia Camacho, la Federación Departamental de Mujeres Campesinas de La Paz "Bartolina Sisa", la Federación Nacional de Mujeres Campesinas "Bartolina Sisa" y otras organizaciones, además de ver la necesidad de participar en el movimiento, centran su reflexión en el tratamiento de los derechos fundamentales, el Convenio 169 de la OIT, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, y otros, como el de la propiedad intelectual.

Es un logro muy importante el reconocimiento de la participación igualitaria de la mujer para las organizaciones de 1.º, 2.º y 3.º grado (comunidad, ayllu y marka). El estatuto orgánico de la Federación de Ayllus y Comunidades Originarias de la Provincia Ingavi señala: "Si el puesto de la Central Mallku tocara a una mujer, en este caso, el nombre del Central Mallku se cambiará por Central Mama Mallku, Jach'a Mama T'alla".

Es un avance, pero se requiere aún más. Los problemas que enfrenta la mujer indígena siguen siendo principalmente estos: el racismo, que se traduce en discriminación, marginación y exclusión de la mujer; el machismo, que se manifiesta de modo estructural y cotidiano; el paternalismo en materia de género, que revierte de forma negativa la participación de la mujer en la esfera pública. Esta problemática general, a su vez, se expresa en la deficiente capacitación de la mujer; en la ausencia de la mujer en el ejercicio del poder comunal, local y en otros espacios de participación y decisión; en el insuficiente ejercicio de los derechos humanos, económicos y sociales de la mujer indígena; en la pobreza y en la marginalidad que afecta fundamentalmente a la mujer indígena; y en la falta de liderazgo femenino para establecer estrategias de negociación con las distintas instancias de poder.

<sup>8</sup> El testimonio siguiente es un ejemplo de tal actuación: "las huérfanas mujeres de la Guerra Señores Caciques y Alcaldes de los departamentos de los de Altiplanos. Si pueden ver y vean mis testamentos y ordenanza dejado por el Rey que vuelvan nuestros hijos, esposos y sobrinos del Chaco, como tres años están en matanza fatalmente, todos los tratados protocolos 15 de octubre de 1879, 10 de febrero de 1887, 23 de noviembre de 1894 y de todas ventas de territorios y comunidades un Gobierno de Mariano Melgarejo, toda venta y engaño, con las vidas de nuestros esposos, hijos y sobrinos contribuidas y vertidas sangre en el Chaco anulamos y rechazamos completamente". (Firman 120 mujeres, La Paz, 11 de mayo de 1935.) Archivo Taller de Historia Oral Andina (ATHOA).



La reconstitución del ayllu ha permitido que, de forma interactiva con las organizaciones indígenas de base, se encare un proceso de organización y de gestión propia en pos del desarrollo económico y social. El regreso a la organización originaria no tiene otro fin que la búsqueda del *suma jakaña* (el bien vivir), asentado en el respeto y el ejercicio de los derechos colectivos del pueblo indígena. La subordinación étnica y de género que afecta a la mujer indígena, por tanto, debe resolverse a partir de la propia cultura y en el marco histórico de la resistencia indígena anticolonial. Las tareas de formación de las mujeres líderes están claras: el estudio de la historia y la cultura indígena, la comprensión de la realidad económica y social, la instrucción en materia de gestión y administración pública, el conocimiento de las leyes y los derechos de los pueblos indígenas.

## 7. Conclusiones

Mi aproximación al tema de la educación no formal de las mujeres indígenas considera el hecho colonial como determinante de las relaciones interétnicas y de género. El objetivo de esta presentación es enmarcar la discusión sobre multiculturalidad e interculturalidad en ese contexto. Esta perspectiva de análisis es sostenida en forma solitaria, por no decir nueva, por el Taller de Historia Oral Andina.

En la revisión de las experiencias encontramos propuestas de solución a la exclusión y la marginalidad de la mujer indígena tanto en contextos urbanos como rurales, y a pesar de que estas propuestas contienen un cierto grado de paternalismo, expresan la voluntad colectiva de búsqueda de solución de viejos problemas de dominación.

Vemos que la educación no formal juega un papel importante en el proceso de reafirmación de los pueblos indígenas. El apoyo a la participación de la mujer indígena en espacios de decisión y poder debe encararse a partir de una real interculturalidad.

Los pueblos indígenas se están constituyendo en importantes actores políticos y sociales. Se discuten a la luz del derecho de los pueblos viejos paradigmas. La manera de hacer política en torno a la temática indígena ha cambiado. Varios países han puesto en práctica reformas para mejorar las condiciones de vida de los indígenas. Sólo resta a los hombres y las mujeres indígenas y a la sociedad en general emprender la labor de formación y educación a partir de la identidad, la cultura, la lengua y el desarrollo propio.

## Bibliografía

- BERTONIO, L. [1612] (1984): *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba: CERES-IFEAMUSEF.
- BURGER, J. (1998): "El avance del reconocimiento de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas y el papel de la educación", en *Visiones y Reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas*. México: UNESCO, páginas 23-36.
- CAMACHO, T. (1989): *Mujeres campesinas y medios grupales: Una experiencia de comunicación popular en Nor Cinti (1983-1984)*. La Paz: CEBIAE.



- CONTRERAS, A. (1994): "Situación y perspectivas de la educación regular", en *Escuelas y arados. Situación de la educación regular y educación técnica no formal rural*. La Paz: CEP-JICA, págs. 7-139.
- CHOQUE, M. E. (1998): "Colonial Domination and the Subordination of the Indigenous Woman in Bolivia", en *Modern Fiction Studies*, EEUU: Conference of Editors of Learned Journals, págs. 10-23.
- FEDERACIÓN NACIONAL DE MUJERES CAMPESINAS DE BOLIVIA BARTOLINA SISA, (1983): *Conclusiones y resoluciones del II Congreso Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia*, La Paz.
- FEDERACIÓN DE AYLLUS Y COMUNIDADES ORIGINARIAS DE LA PROVINCIA INGAVI, FACOPI (1993): *Estructura Orgánica*. La Paz: Aruwiyiri.
- DURNING, Thein A. (1992): "Guardians of the Land: Indigenous Peoples and the Health of the Earth" en *Worldwatch Papers*, 112. Washington D. C.: Worldwatch Institute, páginas 98-120.
- KING, L. (1998): "El aprendizaje de los adultos en el contexto de sociedades indígenas", en *Visiones y Reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas*. México: UNESCO, págs. 37-49.
- MARTÍNEZ, E. (1994): "Experiencias de capacitación técnica no formal en el área rural", en *Escuelas y Arados. Situación de la educación regular y educación técnica no formal rural en Bolivia*. La Paz: CEP-JICA, págs. 141-216.
- RIVERA, S. (1993): "La raíz: Colonizadores y colonizados", en *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri, págs. 27-54.
- STAVENHAGEN, R. (1974): *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. México: Editorial Siglo XXI.
- SORIA, V. (1992): "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)", en *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs. 41-78.
- SOSTRES, F. (1995): *Bolivia. Poder contra poder y sobrevivencia*. La Paz: Gregoria Apaza.
- VENTIADES, N. y V. GUZMÁN, (1987): *Una experiencia de educación con pobladores de El Alto*. La Paz: Editorial Don Bosco.
- TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA (THOA) (1986): *Mujer y resistencia comunaria: Historia y memoria*. La Paz: Editorial Hisbol.

## Fuentes

Archivo Taller de Historia Oral Andina (ATHOA). La Paz, Bolivia.



## TERCERA PARTE

### **Reflexiones y propuestas sobre las relaciones de género y etnicidad desde el campo feminista y desde la antropología cultural**

#### 1. Introducción

En esta introducción se plantea el objetivo de la tesis, se define el campo de estudio y se justifican los motivos que han llevado a la elección de este tema. Se aborda la importancia de las relaciones de género y etnicidad en el contexto actual y se plantea la necesidad de una reflexión crítica sobre estos temas desde el campo feminista y la antropología cultural.

#### 2. El contexto

Este capítulo describe el contexto social, cultural y político en el que se desarrolla la investigación. Se analizan las transformaciones sociales y culturales que han dado lugar a la emergencia de los movimientos feministas y antirracistas, así como el papel de la antropología cultural en estos procesos.



## Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo

Por Maruja BARRIG

---

### 1. *Introducción*

En este capítulo desearía analizar los problemas que, a partir de mi experiencia peruana, encuentro en la formulación de propuestas educativas para las mujeres indígenas, tanto en los movimientos feministas como en los programas y proyectos de desarrollo.

El movimiento feminista urbano, que asigna contenidos universales a la lucha en contra de la discriminación de la mujer, y los operadores de proyectos de desarrollo de la mujer andina, reacios a ejecutar programas que alteren relaciones de género que, según ellos, son igualitarias, armónicas y positivas, han visto trabada su acción hacia las mujeres indígenas debido a una insuficiente consideración de los contextos culturales.

Es interesante recordar con Sen (1990) que la falta de atención a los problemas personales de quienes sufren desventajas, ligada a las divisiones intrafamiliares de desigualdad, ayuda a sostener desigualdades tradicionales. El que está abajo llega a aceptar la legitimidad de un orden desigual y se convierte en un cómplice implícito de éste. En tal dimensión, es un serio error considerar la ausencia de protesta y de cuestionamiento como una ausencia de desigualdad. Necesitamos pues contrastar los discursos y las prácticas de promoción de los derechos de la mujer con diagnósticos más profundos sobre las expectativas y deseos de las mujeres indígenas.

### 2. *El "no-discurso" de las feministas*

Posiblemente uno de los espacios de debate tácitamente vedados entre las feministas urbanas peruanas ha sido su relación con el servicio doméstico y cómo se ha entendido, desde el feminismo, la relación con otras mujeres, diferentes y desiguales. Porque si la desigualdad está marcada por posiciones diametralmente opuestas en el espacio cautivo de una casa y con relaciones con-



tractuales ambiguas, la diferencia con esa "otra" mujer —el soporte de la proyección profesional y activista de las mujeres de sectores medios— suele estar en su origen andino, en sus rasgos raciales y culturales, que en el Perú condensan la inferioridad del y de lo indígena.

Son pocos los estudios locales que iluminan la situación de esas mujeres. El esfuerzo desplegado por la investigadora colombiana Magdalena León de Leal y la mirada comparativa latinoamericana de Elsa Chaney y de Mary García Castro sobre las condiciones del servicio doméstico no han tenido eco en el Perú. Sin adentrarnos en las connotaciones del silencio de las investigadoras y de las activistas feministas, parecería que, al igual que en el Brasil, donde también evitan deliberadamente referirse al tema, se busca ocultar las inconsistencias del feminismo (Azevedo, 1989).

El trabajo doméstico, que mayoritariamente congrega a mujeres, se constituyó en la puerta de entrada a la ciudad de cientos de miles de inmigrantes de los Andes peruanos, llegando a constituir alrededor del 10% de la población económicamente activa (PEA) femenina en Lima Metropolitana. Para algunos (Portocarrero, 1993a), la relación de patrona y empleada puede exhibir visos de "dominación total": se aísla a la empleada en la casa, atemorizándola por los peligros y asechanzas del mundo exterior, se da una apropiación sistemática de su tiempo libre y por último, se despliega sobre ellas violencia verbal y física.

Azevedo (*op. cit.*) recoge en su investigación sobre empleadas (blancas) y domésticas (negras) en Brasil la insistencia de las patronas sobre el trato "familiar" e "igualitario" que recibe la gente a su servicio. El uso extendido del "uniforme" diferenciador para las empleadas es justificado como una forma de colaborar con el ahorro en ropa de las trabajadoras y como una medida de higiene.

La otra cara de la preocupación por la higiene es el temor a lo *sucio*, aspecto que podría encarnarse en esa otra persona diferente, negra o indígena, que al entrar al servicio doméstico habita, comparte una casa y es notificada de una serie de restricciones: no usar los muebles, ni el mismo baño y, en ocasiones, tampoco los mismos cubiertos. El área de servidumbre de una casa suele ser un lugar oscuro, estrecho, generalmente cerca de la cocina, ratificando una separación simbólico-social entre la empleada doméstica y el resto de los habitantes de la casa (Goldsmith, 1998). Como lo señala una sugerente investigación de Stephenson (1998) sobre la relación de la arquitectura, el género y la raza en Bolivia, la casa funciona como una metáfora espacial que define y diferencia el exterior del interior, determinando los lugares que son propios (lo familiar, la propiedad) y los impropios (lo no familiar, lo no reconocible). En la medida en que en los interiores de una casa se construyen también espacios sociales que estructuran jerarquías, ni todos los interiores son iguales ni cada persona habita el interior de la misma manera: la trabajadora doméstica puede estar afuera y adentro simultáneamente (Stevenson, *op. cit.*: 67).

Es posible que el discurso del feminismo sobre lo andino y la andina exhiban una coherencia "políticamente correcta" que eslabona el respeto a la cultura indígena con la igualdad entre mujeres, pero es también probable que este mismo discurso se resignifique si se traslada al espacio físico de una casa, con las connotaciones aludidas líneas arriba, y a la asimetría en las relaciones de poder.

Las trabajadoras domésticas en Lima, en su inmensa mayoría inmigrantes andinas, tienen en el Perú una historia negada en los estudios y en la preocupa-



ción de las activistas feministas<sup>1</sup>. No es sobre el trabajo doméstico y sus normas y prácticas sobre lo que se pretende profundizar en este estudio, pero sí señalar la importancia que tendría indagar sobre la elaboración que de las mujeres andinas, en su condición de trabajadoras domésticas, realizan las feministas. En su origen étnico y sus valores culturales, de cara a la cotidianeidad de una relación laboral, podrían identificarse los surcos de un no-discurso, de una cierta incomodidad, cimentados por la falsa conciencia de una culpa de omisión.

Las feministas peruanas no hemos sido inmunes a la corriente central del pensamiento político sobre el tema del indígena, que en el país —salvo algunos intentos de intelectuales progresistas y sensibles en las primeras décadas del siglo xx— consistió en ignorar la existencia de las dimensiones étnico-culturales del mundo andino o en recuperarlas sólo para denigrarlas. El movimiento político *indígena* fue sobre todo una metonimia de *campesino*; y en su dimensión cultural, lo *indígena* fue una metonimia de *autóctono*, en un deslizamiento del significado respecto del significante, formando nuevos núcleos de sentido (Lauer, 1997: 13).

Así, con la posición universalista del feminismo como faro de redención de todas las mujeres, las feministas soslayamos la elaboración de las diferencias, posiblemente por dos razones, entre otras: la incomodidad ideológica de una aproximación reflexiva a las mujeres andinas como una abstracción, ante el cerco cotidiano de una inmigrante de los Andes realizando por nosotras el trabajo doméstico bajo reglas “pre-modernas” —para llamar de alguna manera a esta combinación de normas laborales basadas en la costumbre y el afecto—, pero también en la arbitrariedad en el ejercicio del poder.

Hipotetizamos que la segunda causa del “no-discurso” sobre las diferencias entre mujeres desde el feminismo podría estar en nuestros propios orígenes, pues al igual que en otras latitudes las feministas peruanas de fines de la década de 1970 y la siguiente pertenecieron —pertenecemos— a la “clase media ilustrada” y blanca (con la ambigüedad de este término en un país como el Perú), pero también fuimos de izquierda, y tributarias entonces de una tradición de interpretación del país que subsumió lo étnico cultural bajo las categorías rígidas de proletarios, campesinos y estudiantes. Sin duda, el feminismo surgido en el Perú en los años setenta reconoce su adscripción a la militancia de izquierda como uno de sus orígenes fundamentales. Las “cuadros” de la segunda ola del feminismo local —si reconocemos la lucha de las mujeres por la educación de fines del siglo pasado y comienzos del actual como el primigenio— tuvieron casi sin excepción un pasado de militancia en alguna de las corrientes de la intrincada red de vanguardias izquierdistas nacionales de la década.

Las agrupaciones y pronunciamientos públicos de esos años contenían fuertes compromisos con las “clases populares”, y la lucha de las mujeres formaba parte de la lucha de liberación de todo el pueblo. Esta confluencia de voluntades

<sup>1</sup> La primera ley progresista para reglamentar el trabajo doméstico fue dictada durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, empezando la década de los años setenta. En 1998, un congresista de oposición, presentó una segunda ley que procuraba el establecimiento del salario mínimo legal para las empleadas domésticas, que fue “observada” por el Ejecutivo. A su vuelta a comisiones, y en medio de las voces “autorizadas” que consideraban la regulación de esos salarios como un atentado a la libre contratación, el proyecto quedó archivado, sin que ninguna organización feminista de mujeres se movilizara para su aprobación.



se quiebra cuando, a mediados de la década de 1980, se abren las aguas entre el feminismo, que continuaba con una militancia política, y las feministas que lo abandonaron por la exclusividad de la causa de las mujeres, el feminismo "sin etiquetas" (Barrig, 1986). No obstante, hipotetizamos que las corrientes subterráneas de la verdad universal se mantuvieron en ambos grupos, si se trata de aproximarnos a "lo indígena".

Con la atención inicial puesta en los grupos de auto-conciencia y en las mujeres de los sectores populares urbanos, el "no-discurso" sobre la mujer andina se desplazó, hacia finales de la década de 1980, del activismo feminista a los operadores de proyectos de desarrollo en las zonas rurales. Mientras que el foco de interés se centró en la mujer andina en cuanto campesina y, por tanto, productora, sus códigos culturales y las bases de su identidad fueron objeto de interés de las estudiosas extranjeras y, hasta la actualidad, forman parte de los pendientes de una agenda de investigación por la ausencia casi clamorosa de aportes locales, como lo comprueban Anderson (1990) y Ruiz Bravo (1995), en contraste con los esfuerzos realizados en otros países de la región<sup>2</sup>.

Como lo ha señalado con acierto Frasier (1997), en los años ochenta se inaugura una nueva fase del debate feminista en los Estados Unidos —el de las "diferencias entre mujeres"—, básicamente como resultado del trabajo de feministas negras y lesbianas que consideraban que la corriente central del feminismo no había atendido sus particularidades, manteniendo sus voces minoritarias en los márgenes de las elaboraciones teóricas y la actividad política. Se universalizó falsamente la situación específica de las mujeres blancas, de clase media o heterosexuales, y se ocultó la manera en que esto afectaba a las jerarquías de clase, "raza", etnia y sexualidad. Pero al ocultarse estas diferencias entre las mujeres, no se cimentó la solidaridad sino el daño y la desconfianza (1997: 237)<sup>3</sup>.

La circulación de la producción de estudios y reflexiones teóricas sobre la identidad y la diferencia —ya iniciados por Jelin (1997)—, pero sobre todo la forma en que el feminismo puede lidiar con ellas e incorporarlas en su práctica política reelaborándolas localmente, son aspectos que forman parte de una agenda de debate aún no realizada en la región, menos aún en el Perú. Que esta discusión se abra paso implicaría diseñar un marco global donde, como sugiere Scott (1995), el abordaje de los conceptos de identidad, diversidad y diferencia no puede eludir las connotaciones jerárquicas y la asimetría del poder entre mujeres. Y, finalmente, tendríamos también que incluir la discriminación racial, asunto sobre el cual parece existir en el Perú una "conspiración del silencio" (Portocarrero, 1993b: 192).

<sup>2</sup> Es de anotar que, al igual que la ausencia de investigaciones sobre las claves culturales de la mujer andina, las empleadas domésticas no se constituyeron en un objeto de interés para la investigación. Salvo el diagnóstico de Alberto Rutlé (1976), no se registra otro estudio sobre el tema de parte de estudiosas locales.

<sup>3</sup> Sobre este tema se puede ver también el artículo de Azevedo (1994) sobre el Brasil, la visión "chicana" de Hurtado (1996), las aproximaciones de Anthias y Yuval Davies (1992) y la colección editada por Benhabib (1996).



### 3. *El discurso indigenista en la promoción del desarrollo*

Como asegura Lauer en su texto (*op. cit.*), si bien campesino no es sinónimo de indígena, esta figura "campesino/indígena" es reductible a una categoría histórica concreta de relación productiva con la tierra. Así, para José Carlos Mariátegui y otros autores del segundo decenio del siglo, el "problema del indio" era el "problema de la tierra" (*op. cit.*: 14). Esta tendencia a subsumir el factor étnico dentro de las luchas de los excluidos por un medio de producción se mantuvo como fuertes oleadas en las movilizaciones campesinas de la primera mitad del siglo por la defensa de las tierras comunales ante el latifundismo, hasta la Reforma Agraria, que fue decretada por el gobierno militar de Juan Velasco (1968-1975). En esa perspectiva, no es de extrañar que, en el contexto de la Reforma Agraria, el 24 de Junio —consagrado como "Día del Indio" en el calendario cívico desde la década de 1920—, cambiara su denominación oficial por "Día del Campesino", una vuelta de tuerca más a la metonimia aludida por Lauer.

Los y las operadoras de proyectos de desarrollo en la zona andina, a su vez tributaria de esta resemantización, permeados por las concepciones de igualitarismo y complementariedad de la pareja andina, e igualmente por la autarquía del indigenismo cultural, habrían recreado en su práctica laboral las omisiones y distorsiones del discurso de la pureza de lo autóctono, neutralizando una comprensión más fina de las claves culturales y simbólicas de la mujer andina y opacando las asimetrías entre hombres y mujeres.

Entre las tensiones que recorrieron los indigenismos, como señala Nugent (1993), estuvo la disputa por la "administración del patrimonio indígena", desarrollando una perspectiva xenofóbica. Rastros predominantes en esta concepción se encuentran aún en el imaginario de los estudiantes de secundaria de escuelas públicas y privadas, para quienes la sociedad pre-hispánica fue esencialmente justa, pura, y el Incanato, un imperio de enorme grandeza. Un recorrido por los principales libros de historia que sirvieron de base a la "Historia Oficial" recogida por los textos escolares, realizado por Portocarrero y Oliart en 1989, descubre que, en la mayoría de ellos, la propuesta es de admiración por la igualdad social, la abundancia y el impulso conquistador de los incas, visión replicada por los maestros entrevistados para la investigación y asumida por los alumnos (casi 1.700 encuestados del último año de secundaria en 9 ciudades del Perú), para quienes la "época dorada" del Perú fue la del Imperio Incaico. En la otra rivera, los mismos encuestados reconocían la existencia en el país de brechas de discriminación por cuestiones económicas y raciales.

En esa perspectiva, el análisis de Portocarrero y Oliart (*op. cit.*) y de Manrique (1999) sobre el pensamiento de Sebastián Lorente, autor de una de las "Historias del Perú" más difundidas, es sugestivo: los incas, pese a la grandeza de su civilización, habían sofocado a su pueblo, dejándolo sin iniciativa, con pocos sentimientos, sumergidos en el alcohol y sumidos en la *abyección más completa*; la conquista habría terminado esclavizándolos y "degenerándolos"; así, los indígenas contemporáneos terminaban siendo racialmente distintos de los admirables incas (Manrique, 1999: 16). Este doble estándar, impregnado de determinismo biológico, de acuerdo con el análisis que realiza De la Cadena (1997) sobre los indigenistas cuzqueños de inicios de siglo, se mantiene hasta nuestros días. Pendularmente, el orgullo por el Imperio de los Incas transitaría hacia la discrimina-



ción racial de los indígenas andinos, con una parada intermedia en la reelaboración de sus derechos culturales. Pero la defensa de estos derechos irrumpe en escena básicamente cuando se trata de preservar la situación actual de la mujer andina y de mantener intacta la densa trama de relaciones construidas alrededor de la pareja, como se verá más adelante. En otras palabras, la autarquía y la perdurabilidad de la cultura indígena está vinculada con el mantenimiento de los marcadores culturales de las mujeres y con su posición social dentro de su grupo étnico, como lo sugieren Radcliffe (1998) y Prieto (1998) en sus aproximaciones a los movimientos indígenas del Ecuador y Perú.

Entre los indigenistas del Cuzco de los años veinte, se exaltaban los valores de la sociedad prehispánica degradada por la penetración de los valores coloniales y se acentuaba su tutela hacia los indios de las comunidades, sus "hermanos menores"<sup>4</sup>. En la década de 1930 esta tendencia se manifestaba como un rechazo al centralismo limeño y su acentuado hispanismo. En el arte, este indigenismo fue el intento de capas medias y altas de rescatar un espacio postergado, en pos de una suerte de justicia cultural que pretendía remediar el olvido de lo andino, un mundo sin dimensión de conflicto, en tanto que lo indígena existía en una esfera cultural esencialmente autárquica, y sus valores, positivos de partida, no necesitaban de defensa (Lauer, 1997: 36).

Uno de los distintivos de la propuesta de los diversos movimientos pro-indígenas de las primeras décadas del siglo fue la insistencia en la pureza de las mujeres indias, que no debían "mezclarse" con el invasor. Oliart (1991) recorre la fonación cultural de esta concepción como una de las claves de la dominación de las mujeres, proponiendo una nueva lectura de productos culturales que se iniciarían con la Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala: "... y las indias paren mestizillos y ansi no pueden multiplicar los indios y se acaban... y las dichas mestizas son mucho más peores para las dichas indias..., de [las mestizas] aprenden todas las dichas indias de ser bellacas e inobedientas, no temen a Dios ni a la justicia como ven todas las dichas bellaquerías, son peores indias putas en este reino y no hay remedio" ([1613] 1980:414), y recupera para su hipótesis la narrativa del indigenista Luis Valcárcel (1927) y otros mitos y canciones actuales: la burla colectiva y la marginación se ciernen sobre las mujeres andinas que abandonan su pollera<sup>5</sup> y la desgracia cae como un rayo sobre las mujeres que osan romper con la endogamia y buscan pareja fuera del grupo.

Como lo recuerda Stavig (1996) a propósito de las mujeres que entablaban relaciones con los españoles en el Cuzco colonial, ellas no tenían demasiadas opciones: mujeres indígenas (comunes, no de la nobleza) que tuvieron relaciones sexuales con tales hombres estuvieron en franca violación de las normas de su sociedad y se convirtieron en parias o, por lo menos, nadie quería casarse con

<sup>4</sup> El primer principio de los estatutos del Grupo Resurgimiento, fundado en el Cusco a fines de la década de 1920 por un grupo de intelectuales cusqueños y limeños, decía: "Amparará material y moralmente a los indígenas a quienes considera como hermanos menores en desgracia". *Revista Amauta*, 5, Lima, enero de 1927.

<sup>5</sup> Una mujer dijo muy explícitamente que si ella tratara de hablar castellano o vestirse como mestiza, la gente [de su comunidad, en Ocongate, Cusco] la criticaría, le clavarían la mirada y harían comentarios insultantes. Ella había oído decir que alguien le decía a una amiga suya: "de la ceca del perra se ha levantada una mestizas" (Harvey, 1989: 26).



ellas. En una sociedad colonial como la del Perú de esos tiempos, la diferencia entre una mujer que voluntariamente tenía relaciones sexuales con un español y otra que pensaba que no era prudente negarse o resistir los avances sexuales de un español puede convertirse en un área muy gris para entender los comportamientos, y posiblemente las mujeres eran juzgadas injustamente en este segundo caso, sin considerar los atenuantes respecto del temor y la imposición que esa relación implicaba (*op. cit.*: 53).

Hipotetizamos que una síntesis de la propuesta indigenista subyace aún en los discursos de los promotores y operadores de proyectos de desarrollo en las zonas rurales. Como ya se mencionó, la dimensión cultural de la mujer andina, la búsqueda de patrones en la construcción de su identidad y su posición respecto a los hombres no fueron objeto de interés del activismo feminista ni de sus organizaciones, fundamentalmente afincadas en Lima. El foco de atención sobre las campesinas en su rol productivo fue inicialmente incentivado desde fuera de las ONG por el mandato que la política institucional de las agencias de cooperación tiene sobre "el género". Las organizaciones no gubernamentales de desarrollo que operan en áreas rurales, de otro lado, suelen ser de composición mixta, con una gran predominancia de técnicos o profesionales sin formación en ciencias humanas y posiblemente tributarios de esta visión autárquica del mundo andino-campesino, con sus valores tradicionales que luchan por mantenerse ante los embates del "mundo occidental" y de sus juicios.

Estos juicios, que estarían partiendo de una incompreensión de la cultura andina, de aplicarse estándares occidentales, devendrían a la postre en una falta de respeto de las costumbres ancestrales. En ese sentido, uno de los temas más sensibles para quienes defienden la autarquía y bondad natural de las estructuras sociales naturales de la población indígena es la violencia contra la mujer. Como asegura Stavig (1996: 14), a partir de su lectura de documentos de litigios de zonas rurales del Cuzco en los siglos xvii y xviii, entre los indígenas la violencia contra la persona marcaba directamente la vida cotidiana y tenía un impacto importante en la manera como ellos comprendían el mundo en que vivían. Los documentos muestran que la violencia en la familia y las disputas causadas por motivaciones sexuales fueron las principales causas de asesinatos en Quispicanchis, Canas y Canchis a fines del período colonial, aún más que los litigios por tierras, impuestos o robos.

La violencia contra la mujer sigue como un patrón de comportamiento permitido y legitimado por las costumbres hasta nuestros días. Aunque no forma parte de la representación ideal de la pareja, Pinzás (1998), en un reciente estudio de casos en seis comunidades rurales del Cuzco, encontró que tiene en la vida cotidiana una representación importante: los hombres perciben a las mujeres como susceptibles de "portarse mal", de hablar y reírse con cualquier hombre, lo que ofende el honor del marido y justifica el maltrato. En todas ellas, la intervención externa para defender a la mujer de esa violencia es percibida como una *intromisión* (*op. cit.*: 48). Esta intromisión, permitida sólo a allegados de la pareja —como los hermanos, padrinos o la autoridad comunal—, tiene también sus riesgos, como lo comprueba una investigación de Ruiz Bravo y otros (1998) en ocho comunidades de Puno, pues si acude a terceros, dado que la violencia contra la mujer tiene un espacio legitimado en el tejido social, la mujer que sufre violencia extrema está en la situación de probar que "no hubo falta", es decir, que la violencia "no fue legítima".



En diversas zonas rurales andinas, como lo sugieren las investigaciones de Bourque y Warren (1981) en el Perú, los golpes de los hombres a sus esposas son frecuentes, pero ellas no los abandonan porque sus alternativas fuera del matrimonio son pocas dentro de una comunidad rural (tendrían que irse de la comunidad) y, cuando buscan refugio en la casa de los padres, ellos tratan de mandar a sus hijas de vuelta a casa por la carga económica que significa mantener a una hija —y a los hijos de ésta— y por la presión social que considera que una mujer debe aceptar con resignación el maltrato del esposo.

En la medida que pone al descubierto las grietas en la armonía idílica de la pareja andina, los esfuerzos del movimiento de mujeres por aprobar una norma legal que proteja a la mujer de la violencia, por ejemplo, suelen ser observados con desconfianza, pues puede constituir un "atentado" contra la mujer aimara o quechua al fomentar la confusión y la disolución de la pareja e imponer una moda occidental y feminista ajena a la cultura indígena. Respecto de la violencia contra la mujer andina, el historiador peruano Juan José Vega reflexiona:

"¿Qué es el "amor serrano"? Es el que también se expresa y demuestra con golpes ocasionales o con golpizas, en juegos y de a verdad; según los casos [...] La verdad es que coexistiendo en el Perú diversas tradiciones culturales (la violencia forma parte también de la cultura), se requiere luchar contra las partes negativas de aquellos legados, pero con cuidado y hasta diríamos con flexibilidad a fin de alcanzar éxitos mayores; pues la mayoría de los Inculpados no tiene idea de que obra mal. Se debe pues proceder, en lo posible, sin introducir policías y jueces en problemas de parejas, salvo en casos extremos. Se debe considerar —creemos— que casi en el ciento por ciento de aquellas lamentables situaciones, el que agrede es un explotado, que es víctima de lo que comúnmente se denomina "una transferencia psicológica"; cuando pega a su mujer, muchas veces a quien en el fondo agrede es a quienes a diario lo humillan, lo vejan. [...] La verdad es que el Perú no es Europa y que la cancelación de las formas negativas de las tradiciones regionales (tantas hay) debe ser adecuadamente planeada y sustancialmente en la órbita de la Educación".

(Diario *La República*, Lima, 14 de marzo de 1998.)

Dos conjuntos de ideas se movilizan entonces: la costumbre "tradicional" que debe de ser respetada en tanto derecho cultural, y la inocencia del agresor. Así, los rasgos "menos buenos" del mundo andino obedecerían a una transferencia psicológica de un campesino humillado, suponemos que por el exterior, de un sistema capitalista y de un Estado que extrema la violencia de su explotación; el hombre, por tanto, es inimputable.

Confluyendo con esta visión, y sin la intención de problematizar aquí la tensión entre los derechos culturales de la población indígena y los derechos individuales en la perspectiva de Stavenhagen (1991), la concepción de la pareja andina como esencialmente igualitaria y sobre todo complementaria hipotetizamos que ha calado profundamente en el imaginario de los operadores de los proyectos de desarrollo en el área andina. Estaríamos, en el mundo andino, ante la complementariedad sexual como una expresión de las estructuras igualitarias, de la "otra mitad", para formar un todo. En palabras de Isbell, en conclusión a su investigación en la comunidad alto andina de Chuschi: "Las mujeres tradicionales de Chuschi probablemente perderán *status*, dignidad e independencia, así como su posición de poder en el proceso procreativo, a medida que una sociedad españo-



la, dominada por hombres, vaya desplazando el orden andino que es básicamente dual, complementario e igualitario" (Isbell, 1976: 55). Pese a que la autora de *La otra mitad esencial* ha modificado su posición proponiendo la androginia como una "categoría fundamental" en el sistema de género en los Andes (Isbell, 1997), su inicial propuesta interpretativa continúa siendo asumida como el parapeto ante cualquier interferencia urbana —y externa— que desbroza las desigualdades ocultas bajo esa complementariedad.

El tema de la complementariedad en las tareas y del igualitarismo de la pareja andina campesina ha merecido varias observaciones. Los estudios realizados, entre otras, por Bourque y Warren en Cajatambo (1981) y Deere en Cajamarca (1992) sugieren que las mujeres no tienen acceso a los recursos, tareas clave y a las instituciones sociales representativas de la comunidad, dependen en eso de los hombres. Dado que esta restricción está ligada a los valores sociales que devalúan a las mujeres como inferiores, incapaces, con limitados conocimientos, el control de las mujeres del proceso productivo en el campo está ligado a su importancia; así, en la medida en que éste no es rentable económicamente y disminuye su peso de cara a otras actividades económicas, aumenta su responsabilidad y participación en las actividades agrícolas. En el caso de Cajatambo, si la agricultura deja de ser de subsistencia y se integra a la economía de la costa, las mujeres de las comunidades agrícolas están en desventaja por su limitado acceso al dinero en efectivo, por la poca movilidad fuera de la comunidad y por el escaso conocimiento de los códigos urbanos y del castellano como idioma de transacción comercial. La complementariedad entre las tareas desarrolladas por hombres y mujeres, si queremos encontrar paridad, debería ser percibida como equivalente en estatus.

Los análisis realizados por Bourque y Warren (1976) sobre 11 comunidades de la sierra sur y central del Perú, así como la investigación de De la Cadena (1992) en Chitapampa (Cuzco) coinciden en revelar las brechas y diferencias sociales, económicas e incluso interétnicas en una comunidad y dentro de una misma familia, donde la asimilación de normas mestizas —la educación, el bilingüismo, la ropa y la urbanización— "desindigenizan" a un sector de la comunidad, elevando su posición sobre otros, que son, no por casualidad, mujeres. Como concluye De la Cadena, *las mujeres son más indias*. Lo interesante es que en esos momentos de penetración del mercado las voces de quienes reclaman cautela frente a la introducción de patrones culturales "occidentales" y externos no se movilizan con la misma velocidad y claridad. Estas voces parecen agitarse sólo cuando se trata de influencias que pueden afectar el patrón de dominación entre hombres y mujeres.

Los hallazgos de Ruiz Bravo y sus colaboradores en comunidades campesinas de Puno en 1998 señalan que las mujeres permanecen silenciosas ante extraños, e incluso en las asambleas de la comunidad, pues consideran que "no saben hablar" (aludiendo a que no saben hablar español), pues el castellano es la lengua pública, y el quechua, la privada. Así, el manejo de ese idioma se convierte en el instrumento no sólo para dirigirse a extraños sino también para ser aceptado como "representante" de la comunidad y desempeñar, por ejemplo, un cargo público. Curiosamente, este reconocimiento de estar privada de la palabra se asemeja al *estar ciegos*, frase utilizada por indígenas quechua y aimara hablantes para referirse a su analfabetismo.



En su investigación sobre género y competencias lingüísticas en Ocongate, Harvey afirma que ser monolingüe quechua significa enfrentar la desventaja y la discriminación en el mundo moderno, ser vulnerable a engaños y ladrones, y ser incapaz de defenderse. Las mujeres de Ocongate, monolingües o con un manejo precario del castellano, no tienen entonces opción para intervenir en las asambleas, pues el habla legitimada en esos espacios es el castellano. Las mujeres resultan sistemáticamente devaluadas, y la voz quechua de una mujer sella simplemente su inferioridad (*op. cit.*: 28).

Así como el manejo del castellano se convierte en una herramienta que acrecienta el poder de quien lo detenta, otros signos de vida urbana, como la vestimenta "occidental", representan también para las mujeres andinas peruanas un camino de ascenso social y de reconocimiento. Como se ha tratado de sugerir líneas arriba, el uso de la ropa tradicional —a diferencia de Bolivia— en el Perú es un signo de "retraso". De la Cadena (1997) propone una lectura importante de las vendedoras de los mercados cuzqueños, para quienes el cambio de ropa no es sólo el marcador cultural de su transformación de india en mestiza sino el símbolo del tránsito de una clase social a otra. Su imagen —superior a la de los indios, hombres y mujeres— representa una identidad urbana, castellanohablante y económicamente fuerte; son superiores porque su imagen contiene los atributos que se identifican con el poder hegemónicamente aceptado (*op. cit.*: 25).

Ciertamente, no se pretende decir que la complejidad de las relaciones sociales de género se simplificarían con la expansión del bilingüismo, de la ropa "occidentalizada" y la educación; por el contrario, las constataciones anteriores sugieren una de las tantas formas de cómo las jerarquías sociales se manifiestan en una fusión marcada por factores étnicos y de género, tomando más compacta su trama y más difusas sus manifestaciones. En esta oposición entre lo occidental y lo andino, con que muchas veces se pretende enmarcar el trabajo de promoción del desarrollo en las zonas rurales, sería interesante indagar cómo se resignifica éste cuando se trata de hombres de una comunidad campesina, y de unas mujeres que terminan siendo las depositarias del legado cultural de un Incario casi de fantasía, colocadas en una posición de desventaja con los varones.

Las estadísticas oficiales, por otro lado, son concluyentes con respecto a la situación de postración de las mujeres de las zonas rurales andinas, revelando brechas abismales entre las mujeres de la ciudad y las del campo en lo que se refiere a educación, mortalidad materna y otros indicadores básicos (Barrig, 1996). Es probable, como sugiere Nugent (1993), que el tema de la pobreza, al confluir con los estertores de los movimientos indigenistas, haya comenzado a ocupar una situación central en los programas de desarrollo rural. Por la experiencia de trabajo en el campo, las ONG rurales priorizan planes de alivio a la postración económica de la familia campesina dejando un margen estrecho para integrar estrategias que modifiquen la posición social de las mujeres con respecto a los hombres.

#### **4. Conclusiones**

Como se señaló en la Introducción, no ha sido posible sistematizar las experiencias educativas para mujeres indígenas desde el feminismo en la región. Antes bien, se optó por colocar para el debate algunos de los discursos que sub-



yacen en actores sociales importantes en el campo de la promoción de los derechos de las mujeres en el Perú, un país que comparte con los otros dos países de la subregión notorias similitudes.

Estas trabas, hipotetizamos, aparecen desde ambos campos, tanto desde las visiones urbanas y "occidentalizantes" del feminismo, como desde los parapetos de las visiones autárquicas del mundo andino, enturbiando el diálogo de dos corrientes de pensamiento y acción que pretenden un mismo fin, cual es la democratización de la sociedad y de las relaciones entre hombres y mujeres.

Por ahora no es posible adelantar alternativas que ofrezcan ideas para el debate sobre la educación de las mujeres indígenas, sino tan sólo algunas rutas de indagación para un diagnóstico de los discursos imperantes sobre las mujeres indígenas, con la confianza que llegará el momento en que no tengamos que reemplazar sus voces.

## Bibliografía

- ANDERSON, J. (1990): "Sistemas de género e identidad de mujeres en culturas marcadas del Perú". *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, Vol. 2, N.º 1, págs. 7-117 (Lima).
- ANTHIAS, H. y N. YUVAL DAVIES (1992): *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the anti-racist struggle*. Londres: Routledge.
- AZEVEDO, S. (1989): "Relações entre empregadas e patroas: reflexões sobre feminismo em países multiraciais", en A. De Oliveira Costa y C. Bruschini (org.): *Rebeldia e submissao*. Sao Paulo: Fundación Carlos Chagas, págs. 195-220.
- (1994): "Teorizando sobre genero e relações raciais". *Estudos Feministas*, Número especial, Segundo semestre, Río de Janeiro: CLEC-ECO-UFRJ, págs. 203-216.
- BARRIG, M. (1986): "Democracia emergente y movimiento de mujeres", en E. Ballón (ed.) *Movimientos sociales y democracia: la fundación de un nuevo orden*. Lima: DESCO, páginas 143-183.
- (1996): "Mujer y desarrollo: nosotras no éramos todas", en N. Henríquez (ed.): *Encrucijadas del saber. Los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, págs. 197-212.
- BENHABIB, L. (ed.) (1996): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. New Jersey: Princeton University Press.
- BOURQUE, S. y K. WARREN (1981): *Women of the Andes. Patriarchy and Social Change in two Peruvian Towns*. Michigan: The University of Michigan Press.
- (1976): "Campesinas y comuneras. Subordinación en la Sierra", en June Nash (ed.) *La Mujer en los Andes. Estudios Andinos 12. Año 5, Vol. 5, N.º 1*, La Paz, págs. 77-97.
- CADENA, M. (1992): "Las mujeres son más indias: etnicidad y género en una comunidad del Cusco". *Isis Internacional. Ediciones de las mujeres*, 16, Santiago, págs. 25-45.
- (1997): *La decencia y el respeto: raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cusqueñas*. Documento de trabajo N.º 86. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DEERE, C. D. (1992): *Familia y relaciones de clase. El campesinado y los terratenientes en la sierra norte del Perú, 1900-1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- FRASIER, N. (1997): "Multiculturalismo, antiesencialismo y democracia radical. Una genealogía del impasse actual en la teoría feminista", en su *Iustitia Interruptus. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Universidad de los Andes-Siglo del Hombre Editores, págs. 229-248.
- GOLDSMITH, M. (1998): "De sirvientas a trabajadoras. La cara cambiante del servicio doméstico en la ciudad de México". *Debate Feminista*, Año 9, Volumen 17, México, págs. 85-95.
- HARVEY, P. (1989): *Género, autoridad y competencia lingüística. Participación política de la mujer en los pueblos andinos*, Documento de trabajo N.º 33. Serie Antropológica. Lima: IEP.



- HURTADO, A. (1996): *The Color of Privilege. Three blasphemies on Race and Feminism*. Michigan: The University of Michigan Press.
- ISBELL, B. J. (1976): "La otra mitad esencial: un estudio de complementariedad sexual andina", en June Nash (ed.) *La mujer en los Andes, Estudios Andinos Vol.12. Año 5, N.º 1*, La Paz, págs. 37-56.
- (1997): "De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género", en D. Arnold (comp.) *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: ILCA-CIASE, págs. 253-301.
- JELIN, E. (1997): "Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina". *Ágora, Cuaderno de Estudios Políticos*, 7, Buenos Aires, págs. 189-214.
- LAUER, M. (1997): *Andes imaginarios. Discursos de indigenismo 2*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo-Centro Bartolomé de las Casas.
- MANRIQUE, N. (1999): *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo-CIDIAG.
- NUGENT, G. (1993): *El Laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- OLIART, P. (1991): "'Candadito de oro fino, llavecita filigrana...'. Dominación social y autoestima femenina en las clases populares". *Márgenes. Encuentro y Debate. Año IV, N.º 7*, Lima, págs. 201-220.
- PINZAS, A. (1998): "Representaciones sociales en el mundo rural andino. Relaciones de pareja y jerarquías de género", Informe de investigación (ms.), Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- PORTOCARRERO, G. y P. OLIART (1989): *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- (1993a): "La dominación total", en *Racismo y mestizaje*, Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, págs. 17-31.
- (1993b): "La cuestión racial: espejismo y realidad", en *Racismo y mestizaje*, Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, págs. 181-223.
- PRIETO, M. (1998): "El liderazgo en las mujeres indígenas: tendiendo puentes entre género y etnia", en *Mujeres contracorriente. Voces de líderes indígenas*. Quito: Ceplaes.
- RADCLIFFE, S. (1998): "Indigenous Women and the Nation-State in the Andes", documento presentado en el seminario Gender, Rights and Justice in Latin America. Institute of Latin American Studies, University of London.
- REBOLLEDO, L. (1995): "Los cambios de 'personalidad' en mujeres mapuche migrantes", en M. Barrig y N. Henríquez (comp.) *Otras pieles. Género, historia y cultura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, págs. 51-71.
- RUIZ BRAVO, P. (1995): "Estudios, prácticas y representaciones de género. Tensiones, desencuentros y esperanzas", en G. Portocarrero y M. Valcárcel (eds.) *El Perú frente al Siglo XXI*. Lima: Universidad Católica del Perú, págs. 441-468.
- y otros (1998): "Prácticas y representaciones de género", Informe final de investigación (ms.). Lima: Proyecto Reprosalud-Movimiento Manuela Ramos.
- RUTLÉ, Alberto (1976): *Simplemente explotadas*. Segunda edición. Lima: DESCO.
- SCOTT, J. (1995): "Multiculturalism and the politics of identity", en J. Rajchman (ed.) *The Identity In Question*. Londres: Routledge, págs. 12-19.
- SEN, A. (1990): "Gender and Cooperative Conflicts", en I. Tinker (ed.): *Persistent Inequalities. Women and World Development*. Nueva York: Oxford University Press, págs. 123-149.
- STAVENHAGEN, R. (1991): "Los Derechos Indígenas: nuevo enfoque del sistema internacional", en H. Díaz Polanco (comp.) *Etnia y Nación en América Latina*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, págs. 141-169.
- STAVIG, W. (1996), *Amor y violencia sexual. Valores indígenas en la sociedad colonial*. Lima: University of South Florida — IEP, Colección Mínima.
- STEPHENSON, M. (1998), "Hacia un análisis de la relación arquitectónica entre el género femenino y la raza en Bolivia". *Debate Feminista, Año 9, Volumen 17*, México, págs. 58-71.



## CAPÍTULO VII

# Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana

Por Pamela CALLA ORTEGA

### 1. Introducción

La formación del Estado-nación posee una dimensión particularizadora y otra totalizadora<sup>1</sup>. Es en el ámbito de estas dimensiones donde se forjan políticas públicas que se convierten en parte de lenguajes de contención dominantes y de procesos de legitimación y regulación. Sin embargo, para ser públicas, las políticas requieren de aliados y actores que las hagan suyas. Por tanto, el elaborarlas y aplicarlas ha ocasionado, en menor o mayor grado, tensiones y forcejeos históricos entre los ahora denominados "decisores" políticos, entre los "técnicos" y entre éstos y las "poblaciones meta" a quienes se quiere "beneficiar", o "educar", en el caso de la ejecución de políticas educativas.

En este forcejeo, tanto instancias estatales como organizaciones no gubernamentales (ONG) han añadido a su léxico y a su acción palabras clave que pueden ser, dependiendo del contexto y la situación, sustantivos, adjetivos o verbos, y que, de alguna manera, "ayudan" a dar alguna forma al discurso, a la aplicación y a la ejecución de políticas. Tal es el caso de lo "transversal." En las reformas estatales bolivianas, por ejemplo, se habla de *las transversales*, de *lo transversal* y de *transversalizar* tópicos, temas y categorías como sostenibilidad, equidad de género, interculturalidad, etc., dentro de un lenguaje predominantemente "técnico" ligado a lo especializado y "profesional."

En este contexto y dentro de esta gama de temas y categorías transversales, las acciones y las políticas de género y de etnicidad en Bolivia se han constituido, en algunos casos, en antagónicas. En un artículo anterior (Paulson y Calla, 2000), nos preguntábamos por qué las agencias gubernamentales y no gubernamentales

<sup>1</sup> Ana Alonso (1994) explica el uso de la dimensión totalizadora de la formación del Estado con relación a la cuestión nacional y la identidad nacional, mientras que la dimensión individualizadora y particularizadora de esta formación tiene que ver con la organización de imposiciones incorporadas en distintas categorías estructuradas alrededor de los ejes de clase, ocupación, género, edad, etnicidad y localidad.



mentales no logran enfocar estos temas como sistemas culturales entrelazados e insisten en dirigir sus esfuerzos hacia "mujeres" e "indígenas" como grupos homogéneos, marginados y víctimas del proceso de desarrollo (Mohanty, 1991). Examinamos esta pregunta con relación al distanciamiento y antagonismo que existe entre quienes trabajan con temas de género y aquellos que trabajan con etnicidad; a la pervivencia de relaciones unidireccionales de sujeto-objeto que subyacen en las políticas internacionales de desarrollo y en los programas de las ONG; al legado paternalista de los partidos políticos tanto de derecha como de izquierda; a la cultura política vanguardista de estos últimos; a las presiones surgidas de la transformación estatal neoliberal y la no tan accidental confusión y dicotomía entre políticas y metas de reconocimiento y de redistribución (Fraser, 1995).

Aquí quiero concentrarme en la manera en que este antagonismo —acompañado de las mencionadas relaciones unidireccionales de sujeto-objeto y ligado a impulsos paternalistas históricos— se reproduce, se intensifica y/o empieza a diluirse dependiendo de la manera en que se conciben y se construyen nociones, modelos y políticas específicas de identidad y de localidad en la ejecución de estrategias de transversalización adoptadas por "decisores", técnicos y poblaciones meta dentro de ámbitos y procesos educativos concretos.

Estos ámbitos y procesos educativos están insertos en un contexto de reformas legales que responden a procesos globales de reestructuración política y económica en los que el papel del Estado ha ido cambiando, más que debilitándose (Sassen, 1996). Así, la Ley de Reforma Educativa boliviana forma parte de un paquete de descentralización del Estado y está conectada a medidas de redistribución tales como la Ley de Participación Popular y la menos discutida y más controvertida Ley de Capitalización. Estas tres leyes fueron decretadas y aplicadas durante la Administración de Gonzalo Sánchez de Lozada (1994-1997) en el marco de un proyecto político más amplio —el "Plan de Todos"— que fue impulsado por agencias internacionales de desarrollo como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Kohl, 1998).

Este capítulo consta de dos partes, en las cuales examinaré:

1. La reproducción e intensificación del antagonismo entre quienes trabajan con temas de género y aquellos que trabajan con etnicidad basándose en modelos y nociones de identidad esencial y, en el mejor de los casos, en la sumatoria de estas esencialidades. En estos ejemplos la estrategia de transversalización utilizada consiste en priorizar el tema género o étnico de manera unilateral y unilineal. Esto ha llevado a la introducción a-histórica de una superficial terminología de moda, así como a la sectorialización y compartimentación de la acción política y a la simplificación de la construcción de lo local.
2. Los modos en que este distanciamiento y antagonismo pueden diluirse y dar paso a la articulación conceptual, política y técnica de género y de etnicidad basándose en *a*) nociones de identidad vinculadas a la intersección de múltiples posicionamientos, conocimientos situados y simultaneidad de opresiones y experiencias personales que tienen que ver con clase, etnicidad y género; *b*) la creación de una estrategia de transversali-



zación ligada a una práctica y actitud de investigación de construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto histórico-cultural y c) la consiguiente traducción de esta compleja realidad investigada a un lenguaje técnico concreto pero no simplista.

## 2. La definición de prioridades

Las reformas constitucionales llevadas a cabo en Bolivia a partir de agosto de 1993 expresan una visión supuestamente nueva sobre gestión política y ciudadanía; una visión multicultural, multiétnica y con sensibilidad de género. Sin embargo, este acercamiento progresista —incluso posmodernista— está incómodamente emparejado a un programa económico neoliberal en un extraño matrimonio que obedece, más que nada, a relaciones de dependencia internacional<sup>2</sup> y muy ambiguamente a los movimientos sociales que reivindicaron y lograron el reconocimiento de su diversidad. Es esta ambigüedad la que aquí se quiere resaltar.

Las reformas establecen una legislación y unos procedimientos destinados a descentralizar algunas esferas gubernamentales de decisión y a impulsar una mayor participación popular en procesos de política local<sup>3</sup>. Con el propósito de establecer formas más equitativas de participación social se creó un Ministerio de Desarrollo Humano con subsecretarías de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales. Esto muestra un claro avance respecto a las oficinas de "asuntos indígenas" y a los "servicios nacionales para las mujeres" que aún funcionan en muchos países latinoamericanos<sup>4</sup>, especialmente si se considera el impresionante equipo de intelectuales que fueron reclutados para trabajar en el nuevo ministerio: intelectuales que entienden etnicidad y género como sistemas complejos que incluyen a los individuos y las relaciones entre ellos. Aun así, y a pesar de que las subsecretarías llevan por nombre términos que designan enfoques (género, etnicidad, generación), en lugar de seres físicos (mujeres, indígenas, ancianos), el grueso de los estudios, proyectos y políticas de las subsecretarías de Género y Etnicidad en sus primeros años de existencia se concentraron en las mujeres y en determinados grupos indí-

<sup>2</sup> Irma Arriagada, al escribir sobre la discusión de políticas sociales en Latinoamérica, muestra que las contradicciones clave de las políticas bolivianas están generalizadas en toda la región. "Los resultados de las políticas sociales universales desarrolladas en América Latina antes de la crisis de los ochenta cuestionan la existencia efectiva del Estado de bienestar. La segmentación de clases, etnicidades, géneros y grupos impidieron el éxito de aquéllas" (1996: 57). Arriagada también apunta hacia una mayor coherencia entre las políticas sociales y económicas como una meta importante, la cual sin embargo no ha sido lograda por las recientes reformas en Bolivia, como muchos creen. "Los Estados de la región enfrentan ciertos dilemas dada la aceleración de los cambios, planteando como desafío el diseño de políticas públicas que integren lo social con lo económico, flexibles y adaptables a las nuevas dinámicas" (*ibid.*).

<sup>3</sup> La Ley de Participación Popular (N.º 1551, del 20 de abril de 1994) fue presentada por la Secretaría Nacional de Participación Popular como un mecanismo de descentralización y complementada por medidas adicionales puestas en marcha en enero de 1996 mediante la Ley de Descentralización Administrativa.

<sup>4</sup> Por ejemplo en Chile: SERMAN, Servicio Nacional de la Mujer; en el Perú: Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Humano; y en el Ecuador: DINAMU, Dirección Nacional de la Mujer.



genas<sup>5</sup> concibiéndolos como grupos homogéneos, marginados y víctimas del proceso de desarrollo (Mohanty, 1991). Esto tiene incidencia en la manera como se construye lo local, no sólo desde el Estado sino también desde abajo, desde las propias comunidades, pueblos y barrios urbanos.

La Subsecretaría de Género estaba dirigida principalmente por mujeres que ya habían realizado investigaciones valiosas sobre mujeres y planificando proyectos para educar, fortalecer y proteger a las mujeres, además de coordinar esfuerzos con otras agencias para incorporar a mujeres y a la temática de género en sus programas<sup>6</sup>. Por ejemplo, la Subsecretaría de Asuntos de Género colaboró con el Ministerio de Participación Popular y la Secretaría Nacional de Desarrollo Rural en el diseño y aplicación de diagnósticos complementarios de género, encuestas participativas destinadas a detectar las ideas y demandas de las mujeres, como un complemento a los procesos de planificación local, en los cuales los hombres habían sido inicialmente más visibles<sup>7</sup>. Por lo que sabemos, la Subsecretaría no llevó a cabo estudios o proyectos relativos a la participación (específicamente) masculina en estos procesos de planificación, ni tampoco publicó ni distribuyó materiales sobre otros papeles, prácticas y problemas de los hombres en Bolivia.

La Subsecretaría de Asuntos Étnicos, por su parte, estuvo dirigida por científicos sociales, hombres y mujeres que estudian temas indígenas y diseñan políticas y proyectos destinados a sostener, fortalecer y defender a los grupos indígenas. Ellos también coordinaron actividades con otras secretarías, tales como la de Participación Popular, para adaptar procesos de política nacional a la estruc-

<sup>5</sup> En un panfleto publicitario sobre sus programas, la Subsecretaría de Género cita, entre sus más importantes objetivos específicos, el uso y sistematización de información acerca de la situación actual de las mujeres, a fin de facilitarles el acceso a los servicios de desarrollo y programas en las áreas de salud, educación, trabajo y desarrollo rural (SAG, 1995: 3).

<sup>6</sup> El modo en que las discusiones estructurales sobre equidad de género son frecuentemente reducidas a una serie de acciones centradas en mujeres queda demostrado en el documento titulado *Introducción de la perspectiva de género en el desarrollo rural*, producido conjuntamente por la Subsecretaría de Género y la Secretaría Nacional de Desarrollo Rural (1995). La introducción comienza con una visión estructural: "En este documento [...] se intenta hacer un balance analítico del trabajo realizado de forma conjunta entre la Secretaría Nacional de Desarrollo Rural y la Subsecretaría de Asuntos de Género durante el segundo semestre de 1994. Se ha realizado esta labor a partir de la Reforma del Poder Ejecutivo y las nuevas leyes que se están implementando, particularmente la Ley de Participación Popular. De esta manera se ha buscado una *conexión estructural* de las políticas públicas de género con las políticas para el área rural, apuntando a obtener resultados concretos y no aislados". Sin embargo, líneas más abajo, se nos presentan criterios de acción que son básicamente *mujeristas*: "En primera instancia se define que las mujeres deben ser actoras y gestoras del desarrollo y que las políticas públicas buscan una compatibilización entre las necesidades básicas de las mujeres con sus demandas históricas de autonomía", seguidos por cinco propuestas políticas de acción, todas dirigidas exclusivamente hacia asuntos de mujeres: respeto a la autonomía de la mujer, fortalecimiento de la autoestima, respeto a las decisiones de las mujeres sobre sexualidad y fertilidad, etcétera. (1995: 1 y 2).

<sup>7</sup> La Unidad Departamental de Asuntos de Género de Cochabamba llevó a cabo diagnósticos complementarios de género en siete comunidades en la provincia de Tiraque en 1995 y 1996. Los resultados fueron sintetizados y publicados en varios informes y panfletos de educación popular para ser usados en cada comunidad. Mientras que el supuesto objetivo a largo plazo era promover la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres a través del conocimiento de las situaciones de ambos, el verdadero énfasis de los estudios se centró en "describir la organización y participación de mujeres (...) y reunir más información desde el punto de vista de la mujer para enriquecer el proceso de diagnóstico" (UDAG-Cochabamba 1996: 1).



tura organizativa y a las dinámicas de ciertos grupos étnicos. Uno de los más notables logros de la Subsecretaría de Asuntos Étnicos es haber llevado las discusiones sobre etnicidad al foro político, de modo que influyeran en temas de debate nacional como gobernabilidad y sostenibilidad, administración, descentralización y la nueva Reforma Agraria. Otro aspecto valioso del trabajo de esta Subsecretaría fue mejorar la comprensión sobre la organización social y el manejo territorial de los grupos indígenas, contribuyendo al desarrollo de políticas más adecuadas en apoyo al manejo comunal de recursos y al derecho consuetudinario<sup>8</sup>.

A pesar de que algunas personas que trabajaban en la Subsecretaría de Asuntos Étnicos hicieron en el pasado análisis lúcidos sobre los complejos procesos de mestizaje, transformaciones de identidad y relaciones interétnicas en contextos urbanos, los proyectos que llevaron a cabo desde esa subsecretaría se centraron principalmente en grupos geográficamente aislados y bastante fáciles de identificar y definir como "étnicos": ayllus aymaras del Altiplano, tribus amazónicas del Oriente, grupos afro-bolivianos en los Yungas<sup>9</sup>. Por lo que sabemos, los estudios y proyectos sobre grupos étnicos importantes, como los mestizos, indígenas urbanos, cholos, blancos e inmigrantes europeos, no fueron parte sustancial del espectro de actividades de esta subsecretaría.

Además de trabajar con grupos marginales específicos, el Ministerio de Desarrollo Humano hizo esfuerzos muy significativos, aunque menos visibles, para introducir temas y conceptos de género y etnicidad en otras instancias de gobierno, en el proceso denominado "transversalización".

Según Ramiro Molina, que fue el primer titular que tuvo la cartera de Asuntos Étnicos, Género y Generacionales, la gente que trabajaba en el marco de la administración gubernamental estaba presionada a hacer impacto en la sociedad en el plazo de pocos años. Las respuestas, a veces conflictivas, a estas presiones fueron: 1) concentrar esfuerzos para provocar un impacto cuantificable en grupos marginales concretos para ganar apoyo visible a esa Secretaría y 2) trabajar en la transformación de las estructuras del gobierno para dar mayor equidad a los procesos en curso, aun después de que ese equipo de gente (posiblemente con la desaparición del ministerio mismo) sea sustituido tras un cambio de gobierno.

En el caso de la Subsecretaría de Asuntos Étnicos, Molina explica: "Mi idea fue comenzar a integrar la perspectiva de etnicidad en forma horizontal, entre nosotros, los funcionarios en los distintos ministerios y secretarías del gobierno. Metemos gente en el Ministerio de Educación, de Participación Popular, Desarrollo Rural,

<sup>8</sup> El Estado boliviano identifica como uno de los principales objetivos de su política étnica la consolidación y reconocimiento de las entidades socioculturales como unidades de planificación territorial y unidades administrativas. La Ley de Participación Popular teóricamente reconoce a los grupos indígenas como unidades territoriales y de organización legales. En 1995 se crearon cuatro municipios indígenas y para 1997 la Subsecretaría de Etnicidad tenía cuatro proyectos relacionados de uno u otro modo con distritos indígenas, dos de los cuales tenían financiamiento de la Agencia Danesa de Cooperación (DANIDA).

<sup>9</sup> En documentos que analizan la elaboración de un Programa Indígena para Tierras Altas, Carmen Medeiros, una consultora de la Subsecretaría de Etnicidad, escribe acerca de la dificultad de hablar sobre el problema étnico indígena en la zona andina, donde las unidades socioculturales no son tan claramente identificables como en las tierras bajas (Medeiros, 1995). Quechuas y aymaras constituyen el 60% de la población boliviana y viven tanto en áreas rurales como urbanas, frecuentemente sin fronteras claras de identidad grupal corporativa.



para transversalizar las ideas. Al mismo tiempo, desarrollamos un eje vertical de trabajo con las organizaciones indígenas. ¿Cómo hacemos políticas con y para los grupos diferenciados, si no existen vínculos para que ellos lleguen a nosotros?"<sup>10</sup>

En un taller organizado por la Cooperación Técnica Alemana (del cual se habla más adelante), Ivonne Farah, subsecretaria de Género (1995-1997), identificó la transversalización como el más importante esfuerzo para aplicar una política de género. Cuando se le preguntó sobre el hecho de que este acercamiento excluía la integración con etnicidad, su razonamiento fue que ambas subsecretarías respondían a diferentes prioridades y demandas (familia, salud reproductiva y violencia doméstica, en el caso de la subsecretaría de Género; y territorialidad, en la de Etnicidad). Esta diferencia de enfoque ha quedado claramente expuesta en la definición legislativa y en aplicación de políticas concretas.

En el área de investigación y avance conceptual, sin embargo, se han realizado algunos esfuerzos serios para explorar puntos de intersección entre género y etnicidad. La Secretaría Nacional de Participación Popular publicó un documento de Javier Medina (1995) en el que se examina género y etnicidad con relación a los conceptos de democracia, mientras que Silvia Rivera (1996) editó un volumen sobre el entrecruzamiento entre género y etnicidad en diversos contextos bolivianos. El título de la colección de Rivera, *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*, expresa la posición del ministerio que le había encomendado realizar un trabajo centrado en género y etnicidad en grupos de mujeres indígenas. Sin embargo, los cuatro textos reunidos en el libro cuestionan esa perspectiva convencional: Lehm y Paulson efectúan un análisis más sistémico de los procesos de construcción de identidad, específicamente en relación al conocimiento, y Rivera ubica su etnografía de las estrategias económicas de las mujeres indígenas en el marco de un perspicaz análisis de clase. Arnold y Yapita, por su parte, interpretan los ciclos de vida de las mujeres aymaras en un rico contexto cultural y ritual que cuestiona los estereotipos comunes propios de las ciencias sociales y el análisis occidental sobre género.

Las subsecretarías de Etnicidad y Asuntos de Género trabajaron fructíferamente con otras agencias. Luis Ramírez, de la Secretaría Nacional de Participación Popular, describió las reuniones bilaterales con cada una de las subsecretarías destinadas a acercarse a las mujeres y a los grupos indígenas. Además, admite que en ciertos momentos cruciales ese ministerio tuvo que realizar el papel de mediador entre las oficinas de Género y Etnicidad en torno a prioridades encontradas<sup>11</sup>. Ramírez destaca que se logró una efectiva coordinación interinstitucional entre Participación Popular y la Subsecretaría de Asuntos Étnicos en la elaboración de documentos tales como términos de referencia para la participación de la población local<sup>12</sup> y mapas de territorialidad<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Entrevista con Ramiro Molina, La Paz, 17 de marzo de 1998.

<sup>11</sup> Entrevista con Luis Ramírez, La Paz, 1998.

<sup>12</sup> Los manuales de entrenamiento fueron producidos en un esfuerzo de colaboración para hacer más eficientes y ordenados los procesos de gobierno y control social: "Estos formularios pueden ser usados para seguir y controlar los proyectos incluidos en los planes operativos anuales [...] el entrenamiento debe tener lugar usando los formularios disponibles. Los delegados tendrán que informar periódicamente al cantón o distrito al que representan [...]" (Secretaría Nacional de Participación Popular 1996: 93).

<sup>13</sup> Uno de los mapas redibujados más completos sobre los ayllus del departamento de Potosí, usado oficialmente por la Subsecretaría de Etnicidad y Participación Popular, fue elaborado por Ricardo Calla.



A pesar de estos esfuerzos de coordinación, ambas subsecretarías mantuvieron sus agendas separadas y antagónicas, reconociendo el desafío de traducir en políticas generales la información específica que obtienen sobre los grupos con los que trabajan <sup>14</sup>.

Cabe entonces preguntarse por qué la interacción entre las subsecretarías de Asuntos de Género y de Etnicidad fue tan escasa en el plano gubernamental. Además de las pugnas personales y la falta de costumbre de los activistas de la "etnicidad" para crear proyectos prácticos de desarrollo, se debe considerar la disputa conceptual entre el análisis clásico de género y la exploración, en este caso andinista, de esta categoría. Este conflicto se manifiesta en el ámbito educativo en torno a la interculturalidad y la equidad de género.

### **3. Antagonismo y homogeneización**

En torno al eje formado por la oposición entre modernidad y tradición se han ido forjando en los ámbitos del desarrollo y la educación similares dicotomías en el modo de entender, discriminar y relacionar la realidad subjetiva de la gente y las formas intersubjetivas que componen lo local. En este sentido se puede decir que "hacer desarrollo" sobre otros produce efectos políticos y estructurales específicos (Ferguson, 1992) a través de los cuales se construye (y no se descubre) lo local (la comunidad, el barrio, etc.) y "las poblaciones meta" a las cuales se quiere llegar: mujeres, indígenas, personas de la tercera edad, homosexuales.

Tomando como base de análisis un debate entre "técnicos" de proyectos sobre riego en el valle de Cochabamba, Paulson (1996) articula para el caso de Bolivia estas dos formas antagónicas de aproximación a la realidad rural andina: el análisis clásico de género versus la exploración andinista de esta categoría.

En este esquema analítico, los que proponen desarrollo ven en el concepto de género una herramienta positiva para mejorar y democratizar la identidad y las relaciones locales. Al contrario, los que se oponen a éste ven en el concepto una imposición para aniquilar y homogeneizar identidades y relaciones consideradas únicas, complementarias y armónicas. Los culturalistas andinos rechazan la modernidad y con ella el concepto de género por ser éste una imposición imperialista que divide a las "comunidades" y erosiona "la cultura" andina. La etnicidad, para esta perspectiva, debe ser ensalzada y preservada como algo único e intocable. Las analistas clásicas sobre género sostienen que se ha asociado lo étnico con la tradición: algo que necesita ser superado mejorando el nivel de vida de la población, particularmente a través de la educación.

Si examinamos las estrategias de investigación de estas dos posiciones antagónicas vemos que el análisis clásico de género cuestiona el carácter androcéntrico de la práctica e investigación tradicionales, el cual ha hecho invisible

<sup>14</sup> Marcela Revollo, coordinadora de Asuntos Étnicos en la Secretaría Nacional de Participación Popular, evalúa la experiencia de transversalización de género y señala que mientras el trabajo de la SAG tenía resultados positivos en el plano municipal y comunal, no había claridad en su estrategia de transversalización e institucionalización cuando se trataba de las políticas de participación popular.



y marginal todo lo que es específicamente femenino, a la vez que continúa siendo etnocentrista por su confianza en conceptos "universales", categorías cuantitativas y lógica "occidental". La exploración andinista, por su parte, cuestiona el carácter etnocentrista de los métodos de investigación que ocultan y marginan todo lo que es específicamente local o no universalmente mensurable, a la vez que continúa siendo androcéntrica en su categórico rechazo a la teoría de género y a las iniciativas y preocupaciones relacionadas específicamente con mujeres (Paulson y Calla, 2000).

En este debate antagónico se construye implícitamente lo local como situado y único, pero sobre todo homogéneo. Por otro lado, género y educación son explicados como premisas que llevan hacia la equidad universal y, por tanto, homogeneizante de las subjetividades y de lo local. Esto ocurre principalmente debido a la importancia que otorgan las analistas clásicas sobre género a los derechos individuales y universales de las mujeres, sin considerar las diferencias de clase ni de etnicidad y, también, a la importancia que dan a la educación para el desarrollo y, por tanto, al mejoramiento de un supuesto nivel de vida, válido, pertinente y estandarizado (Contreras, 1999).

En oposición a nociones estandarizantes en la educación, Luykx (2000) explora el aparente antagonismo entre interculturalidad y equidad de género en la Reforma Educativa boliviana. A partir de un argumento más bien ético, cuestiona el eje modernidad versus tradición y se pregunta desde qué posición juzgamos al "Otro". Propone alejarse de aquella posición que hace del género una imposición imperialista y extranjera, y cuestiona el relativismo cultural implícito en ciertas propuestas de interculturalidad que no permiten analizar crítica y constructivamente las relaciones ni la dimensión de género en la identidad de actores indígenas dentro de sus prácticas y valores locales.

En Luykx aparece como imprescindible la necesidad de superar la visión de que las sociedades indígenas son homogéneas si se quiere construir una perspectiva intercultural que, además de analizar las relaciones entre los grupos culturales, tome en cuenta las diferencias internas de cada grupo. La diferenciación de la parte femenina de cada grupo social exige la capacidad crítica de discriminación sexual tanto en la otra cultura como en la propia. La interculturalidad, por tanto, no exige consenso al respecto, sino más bien coherencia en la postura moral que cada persona asume en su contexto histórico-cultural específico.

En el caso boliviano, como veremos más adelante, este contexto histórico-cultural está marcado por el empuje paternalista y señorial forjado durante la Colonia. Al respecto, María Esther Pozo (1997) observa que los análisis clásicos sobre género subestiman la necesidad de acudir a la historia colonial, lo que resulta favoreciendo su proyecto político actual.

Ligado a este empuje paternalista señorial histórico dentro y fuera de las instituciones bolivianas y a los esfuerzos de estandarización y de profesionalización técnica canalizados por procesos de globalización dentro y fuera del ámbito educativo está la falta de articulación conceptual y práctica en la elaboración de políticas de reconocimiento y de redistribución planteadas por los partidos de gobierno de turno.

En este sentido, las consideraciones de etnicidad y de género se construyen cada vez más en oposición o al margen del análisis de clase, y los procesos de



diseño de políticas en Bolivia no son ninguna excepción en esto<sup>15</sup>. Sin embargo, siguiendo a David Harvey (1996), las discusiones verdaderamente significativas sobre políticas de identidad, multiculturalismo, *otredad* y diferencia no pueden ser abstraídas de las circunstancias materiales concretas ni de los proyectos políticos. Nancy Fraser (1995) también ha destacado que en esta era postsocialista las luchas por el reconocimiento cultural tienen lugar en un mundo de exacerbada desigualdad material. La convicción de que la práctica de diferenciación cultural, la injusticia y la desigualdad económica están imbricadas y se refuerzan mutuamente, nos pone ante la posibilidad de encontrar puntos de articulación, soporte y alianza alrededor de los dilemas de reconocimiento y redistribución. Este acercamiento podría ser útil en Bolivia para analizar las luchas por el reconocimiento étnico y de género en el contexto de los movimientos sociales indígenas, en las discusiones sobre el saber étnico y femenino, territorialidad y manejo de recursos indígenas, feminización de la pobreza, autonomía y autoestima de las mujeres, economía de la coca y cocaína y otros temas que han cobrado importancia dentro de un escenario de extrema desigualdad política y económica<sup>16</sup>. De hecho, los movimientos sociales y de base asumen implícitamente que la política económica es cultural y que la cultura es económica y política. Esto se traduce en quién, cómo y cuándo se construyen estrategias específicas de relación, negociación y resistencia al y con el Estado.

#### 4. Empuje deductivo

La polaridad entre género y etnicidad a lo largo del eje modernidad-tradición no sólo ha anulado un tremendo potencial para edificar una crítica más equilibrada y exhaustiva de los procesos de desarrollo dominantes, tampoco ha permitido la articulación de la dimensión de clase en estos procesos. Yo fui testigo de las consecuencias poco fecundas de esta polarización, durante un reciente esfuerzo de la Cooperación Técnica Alemana para diseñar una estrategia de género, etnicidad y pobreza<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Brodtkin Sacks (1989: 536) describe un hecho ideológico similar en Estados Unidos: "Mientras los temas y actores de las políticas de base variaron en los años cincuenta y los sesenta, también lo hicieron las formas en que académicos y activistas conceptualizan la naturaleza de las relaciones sociales e interpersonales que pueden surgir de sus esfuerzos. Una antigua visión de estas relaciones había sido asociada a la teoría y práctica de la política izquierdista de levantamientos populares en la preguerra, con gente de diversas razas y géneros, pero basada en el hecho de estar oprimidos de la misma forma y por la misma fuente; una revolución de iguales [...] Las visiones nacidas de los movimientos anticolonialistas, pro libertad y feminista eran exactamente las opuestas. Ellas celebraban las culturas basadas en raza y género, destacándolas (aunque selectivamente) como de fortaleza y resistencia, así como proveedoras de modelos alternativos para la construcción de relaciones sociales e identidad social. Estos movimientos imaginaron que mantendrían su diversidad mientras en cierto modo compartirían sus fuerzas más ampliamente".

<sup>16</sup> Las discusiones entre los analistas políticos bolivianos se centran en cómo las leyes de Participación Popular y de Reforma Educativa no pueden ser disociadas de la Ley de Capitalización, la cual es considerada por algunos como el elemento limitante del gobierno del MNR.

<sup>17</sup> La introducción de la pobreza como una categoría por discutirse en relación al género y la etnicidad, pone en claro el modo en que son construidas las poblaciones meta, así como los temas mismos. Rahnema (1997) señala que el discurso de pobreza global hace énfasis en las diferencias de percepción, pero enfoca el crecimiento económico y prosperidad para superarla. Según Rahnema, esto significa que la consolidación de estructuras de gobierno e instituciones asociadas a niveles nacional e internacional es considerada como la única manera de llevar adelante la erradicación de la pobreza.



Esta agencia internacional, que financia y ejecuta varios tipos de proyectos en toda Bolivia, organizó dos talleres consecutivos para desarrollar las bases sobre las cuales se esbozaría tal estrategia. Los talleres de este tipo actúan como complejos procesos de consulta y planificación, en los cuales se usan las ideas y opiniones de la gente que trabaja con las "poblaciones meta" no sólo para informar, sino también para evaluar las intenciones y estrategias de la agencia. Allí se hacen evidentes los empujes objetivistas de estos procesos de planificación donde predomina el razonamiento deductivo.

En el primer taller se ofrecieron definiciones de género y de etnicidad. Sin embargo, el énfasis en lo étnico fue mucho menor debido en parte a la participación de la Subsecretaría de Género y a la ausencia total de la de Etnicidad, así como al hecho de que se había pedido a los representantes de proyectos que presenten el acercamiento de género aplicado en su trabajo, sin mención a lo étnico. El segundo taller fue diseñado para desarrollar las bases teóricas de la estrategia, y esta vez sí se invitó a una representante de la Subsecretaría de Asuntos Étnicos. Se formaron tres grupos distintos para discutir género, etnicidad y pobreza como categorías separadas, en discusiones también separadas. Esta división temática frenó el inicio de un proceso de articulación, a pesar de las intenciones expresadas de los facilitadores de llegar a un común entendimiento sobre género, etnicidad y clase como parte de una compleja maraña histórica de poder y acción.

El reporte final (Informe 1997) elaborado sobre la base de estos talleres incluye una afirmación que identifica claramente etnicidad con tradición y falta de espíritu progresista, ambas opuestas a las nociones de modernización de los derechos ciudadanos universales promovidos por una perspectiva clásica de género: También en Bolivia, como he escuchado, el término identidad étnica sirve para frenar esfuerzos progresistas, y esto muy especialmente en relación con el tema género.

La propuesta inicial de estudiar las posibilidades de intersección conceptual y el potencial para articular en la práctica una estrategia de género, etnicidad y pobreza fue descartada. Más aún, el mero intento de llevar esta idea a la práctica y la discusión relacionada fueron catalogados como ideológicamente subjetivos<sup>18</sup>. Lo "objetivo" es lo que corresponde a lo que es aceptado dentro del grupo social de donde proceden los técnicos o técnicas de tales organizaciones o instancias de gobierno. Según Spedding (1997b), éstos asumen que el concepto de género es universal y objetivo y, por lo tanto, puede ser deductivamente aplicado en cualquier contexto.

De la misma manera, al oponer género versus etnicidad e interculturalidad se construye lo local deductiva, a-histórica y homogéneamente. Yapu nos alerta afirmando que la dicotomía entre la cultura occidental dominante y las culturas andinas milenarias, según la versión andinista, es un falso problema, ya que las acciones y movilizaciones culturales resultan ser heterónimos por ambos lados y, más

<sup>18</sup> Spedding (1997) examina el discurso sobre "objetividad" de las agencias de desarrollo y ONG que trabajan con mujeres. En este sentido, el informe del segundo taller prevenía contra "[...] discusiones subjetivas [...] A nivel ideológico las discusiones se volvían interminables; estas discusiones complican y prolongan [...] el acercamiento a soluciones objetivas". (Informe del Segundo Taller de Género, Etnicidad y Pobreza. Mayo, 1997: 5 y 6.)



allá de la dicotomía, las prácticas y las actitudes, deben comprenderse en la trama actual de las relaciones de poder local (1999: 19).

No es accidental que en la mayor parte de las iniciativas de desarrollo, así como en las políticas educativas, los grupos meta coincidan con las categorías sociales que están marcadas en términos de clase, género y etnicidad. No diseñamos proyectos ni políticas para gente "normal" (llamada, en Bolivia, "gente decente", donde la decencia implica una normalidad privilegiada asociada a una posición de clase social dominante). Diseñamos proyectos y políticas para reconocer y "ayudar" a mujeres pobres, mujeres indígenas, madres solteras, a analfabetos, a grupos indígenas marginados y similares. Nosotros, los profesionales del desarrollo, somos agentes; y esos otros, implícitamente inferiores y diferentes, son objetos del desarrollo. Nuestro papel es entrenar, educar y tecnificar a los beneficiarios de nuestra acción, estableciendo, por tanto, relaciones de saber/poder que se manifiestan y reproducen de múltiples maneras en ámbitos políticos, de desarrollo y educativos.

Los que trabajan en ministerios, organizaciones no gubernamentales, financieras y otras agencias del desarrollo determinan y crean categorías, espacios y procedimientos para estos procesos de planificación y ejecución. Los que establecen estas normas, categorías y procedimientos de toma de decisión vienen de culturas políticas y sistemas de clase, género y etnicidad diferentes a los de los beneficiarios.

Estos ejemplos muestran una tensión entre dos tipos de acercamientos a la "identidad": los que buscan entender los modos históricos y culturales específicos en los cuales las identidades y sus dimensiones de género, etnicidad y de clase son experimentados y construidos, y los que buscan definir y construir identidades sobre la base de una política de Estado que responda al proyecto particularizador del mismo<sup>19</sup>.

Tres aspectos de este proyecto particularizador del Estado que parecen actuar involuntariamente para impedir una comprensión más integral y articulada de la trama de las identidades y de lo local complejo y conflictivo son: priorización, adición y transversalización. Los activistas tanto de género como de etnicidad priorizan los avances cuantificables en sus respectivos campos de acción, y no dejan tiempo para el arduo trabajo de articulación de sistemas. El modelo sumatorio de identidad, muy común en el discurso del desarrollo, analiza facetas clave de identidad (feminidad, analfabetismo, pobreza, lo rural, lo indio, etc.) como problemas cuantificables, cada uno de los cuales puede ser tratado separadamente de un modo técnicamente eficiente para diseñar políticas sectoriales.

Finalmente, la transversalización se ha convertido en el término que más se emplea para designar una estrategia en la que se insertan ideas y consideraciones preconcebidas sobre género o etnicidad en cada instancia de un determinado proyecto gubernamental o institucional. Este tipo de transversalización ha con-

<sup>19</sup> Carmen Medeiros (1995) cita a un participante en un taller organizado por la Subsecretaría de Etnicidad en Challapata. "Hasta ahora ellos nos han llamado campesinos y había políticas dirigidas a los campesinos, ahora ellos hablan de etnicidad. Yo quisiera saber qué clases de cosas van a cambiar con esa palabrita". Esto revela, afirma ella, una noción de etnicidad como un proceso político de construcción de identidad en términos de cómo el Estado construye sujetos. Por otro lado, este punto alude a la compleja articulación de etnicidad con los temas campesinos en los Andes.



ducido a la a-histórica introducción de terminología de moda, antes que a la construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto. Los ejemplos que siguen constituyen una ilustración contundente de esta introducción a-histórica de terminología de moda y la construcción homogénea de lo local, excepto en los casos donde las técnicas y técnicos de instancias de gobierno, tales como la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos y la Subsecretaría de Asuntos de Género, logran cuestionar la transversalidad por medio de diagnósticos e investigaciones que facilitaron la aplicación de políticas adecuadas a contextos específicos.

## 5. Género y etnicidad en políticas y prácticas educativas

El proyecto de la Reforma Educativa (1994) boliviana implica cambios importantes en la concepción y las prácticas pedagógicas, a la vez que moviliza masivamente recursos económicos, políticos y humanos. Como tal, merece, entonces, ser examinado no sólo como política y acción, sino también en sus fundamentos históricos, sociales, teóricos y políticos (Yapu 1999).

Sin embargo, y a pesar de la envergadura de este componente del proyecto totalizador (integrador) del Estado boliviano, esta propuesta de reforma —aplicada ya durante tres gobiernos consecutivos y que ha llegado al 60% de los establecimientos públicos— aún no ha logrado convertirse en una política pública. Manuel Contreras (1999) sostiene que, para que la Reforma se convierta en política pública, se requieren aliados y actores que la hagan suya.

La falta de consensos y el forcejeo alrededor de las políticas educativas se deben a que la educación toca de forma particular el tema y la construcción de las relaciones de saber/poder y cómo estas van tomando cuerpo a nivel local, nacional y global. Por esto, tanto la educación y el conocimiento como poder son motivo de competencia para poseerlos. En este sentido y debido a la importancia de la educación para el desarrollo, la importancia se concede ahora a la pertinencia y a la calidad de la educación (ibídem).

Si tomamos en cuenta el carácter contradictorio y las agendas conflictivas de la globalización, la Educación Intercultural Bilingüe, como parte de la Reforma Educativa boliviana, estaría en los intersticios de las metas de pertinencia y calidad estandarizadora y los empujes diferenciadores de las políticas de reconocimiento creados por los Estados actuales dentro de procesos de homologación legal global necesarios para la reterritorialización del capital (Harvey, 1995)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Sassen (1996) sostiene que la globalización económica representa una transformación profunda de la organización territorial, de la actividad económica y de la política. Se vuelve central el desarrollo de un nuevo régimen legal para la administración gubernamental eficiente de las transacciones económicas que ocurren sobre las fronteras. Las desregulaciones financieras no necesariamente constituyen pérdida de control por parte del Estado. Más bien, son mecanismos para manejar el consenso entre Estados y reforzar los sistemas legales nacionales que garantizan y ejemplifican los derechos de contrato y propiedad. Así, lo global sigue basado en territorios estatal-nacionales donde la concepción de territorialidad está ligada a la soberanía política, a la exclusividad y a nociones espaciales fijas e inamovibles.



### **a. La Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos**

Dentro de estos intersticios, la equidad de género como transversal a los otros componentes de la política educativa toma formas específicas. Las propuestas de intersección de género y de interculturalidad, según Anke van Dam, han sido siempre débiles, ya que el trabajo de cada área en sí no estaba articulado a las transversales de democracia, salud, sexualidad, que junto con género e interculturalidad son generalmente concebidas como actitudes y valores. Esta concepción lleva sobre todo a la discusión ética del deber ser que va separada de un proceso de sistematización necesario para concretarlas en prácticas educativas. Así, la transversalización de género en la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos incluyó la actividad esporádica de corrección del lenguaje sexista y discriminatorio de las mujeres y a la reformulación de las ilustraciones en los materiales, pero sin sistematización alguna. A lo que se llegó en uno de los ciclos es a la introducción del tema del mundo al revés, donde seguramente el papel de las mujeres y los hombres se invertían, y al invertirse se cuestionaba, en parte, el orden de género imperante.

Dada esta práctica inicial sin sistematización, la transversalización de género implicó, más que nada, mostrar los "problemas", sin intentos de intersección con las otras áreas ni temas. Garantizar cierta visibilidad, sin embargo, implicó una sistematización gradual donde se empezó a pensar en las discriminaciones múltiples y en la posibilidad de considerar género y etnicidad como dimensiones de la identidad y como formas estatales de producción de sujetos. Ésta se dio por medio de la creación de redes temáticas, que indicaban el qué, y un trabajo en módulos, que indicaba el cómo.

Esta sistematización, según Van Dam, se hizo más palpable cuando se logró completar un diagnóstico cuantitativo en cincuenta municipios sobre las razones por las cuales las niñas no van a la escuela. Así se llega a distinguir la perspectiva diferenciada de los padres en relación con los hijos e hijas y la valoración de la educación en general. Aunque los resultados son estadísticos y no se capta variabilidad, se logra con base en éstos una capacitación a docentes y a la comunidad. El desafío de la transversalización entonces es la sistematización y la coordinación institucional y no así el discurso politizado y partidario.

### **b. El sector de educación en la Subsecretaría de Asuntos de Género**

En la Subsecretaría de Asuntos de Género la construcción de políticas era sectorial: cada sector desarrollaba su estrategia, y la mayoría de los sectores, como el de educación, tuvieron que empezar de cero y explorar maneras efectivas de transversalizar el tema género en ámbitos educativos.

Si para las/os técnicas de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos transversalizar implicó "hacer visible" su tema de interés, para Martha Lanza, del equipo técnico de la Subsecretaría de Asuntos de Género, transversalizar implicó "crear espacios" por medio de un interés por el tema y fomentando un entorno de diálogo y accesibilidad hacia las cuestiones de género.

Sin embargo, dentro de la cultura política institucional estatal, el apoyo político, o sea, el de partido, se vuelve crucial. En el sector de educación de la Subse-



cretaría de Asuntos de Género se logró este apoyo y se abrieron espacios dentro de las instancias de ejecución de la Reforma Educativa. Plantear políticas de género durante la administración de Sánchez de Lozada —explica Lanza— fue difícil, ya que había cierta inexperiencia sobre cómo el Estado filtra demandas y cuál es su modalidad de gestión. Por otro lado, el apoyo político se diferencia del apoyo técnico, ya que, cuando existe apoyo de un partido hegemónico, la capacidad de gestión es más amplia. El modelo de gestión de la Subsecretaría de Asuntos de Género era más de equipo y estaba ligado, en parte, a un movimiento incipiente de mujeres. Existían entonces relaciones jerárquicas pero flexibles y sin compromisos político-partidarios.

Siendo el desarrollo curricular y la capacitación de asesores pedagógicos actividades centrales, se prioriza e introduce el tema de género de manera elemental: corregir el lenguaje y los contenidos de exclusión de las niñas y mujeres en la educación. Aunque la recepción dentro de la Reforma fue ambigua, la disputa por los significados de género relacionados con los de interculturalidad quedaba implícita en los procesos de negociación y gestión.

La clave de la Reforma Educativa boliviana, según las encargadas del sector educación en la Subsecretaría de Asuntos de Género, es la interculturalidad. La noción de interculturalidad elaborada en la Reforma, dicen, proponía implícita más que explícitamente “no tocar las culturas”, “no dañar culturas”. La forma de trabajar el tema género en la Reforma se restringía a mostrar niñas y niños lado a lado en los módulos. Los contenidos sociales de género y el papel subordinado de las mujeres no eran cuestionados. El argumento consistía en establecer que estas relaciones eran culturales y, por tanto, no había por qué cuestionarlas. Para las encargadas de educación en la Subsecretaría de Asuntos de Género esto implicaba falta de orientación técnica sobre género dentro de la Reforma.

Existía y existe un vacío teórico y práctico en materia de interculturalidad entre quienes trabajan en la Subsecretaría de Asuntos de Género; y en materia de género, entre quienes trabajan con interculturalidad en la Reforma. En general, existía y existe un desconocimiento de cuáles son las relaciones de género en los grupos étnicos específicos a los que se dirige la Reforma. Lanza explica que lo que se tenía en común era un respeto básico hacia la diversidad; nada más... ni nada menos.

Como Luykx (1999), Lanza plantea que existe una necesidad de reflexión crítica dentro de cada cultura y que lo más importante es, tal vez, generar discusión. La recomendación es investigar, entender y proporcionar instrumentos para que las mujeres reflexionen sobre su realidad, dejando que desarrollen sus propias lógicas de negociación y —añadiría yo— de resistencia desde sus ámbitos culturales e históricos específicos.

### **c. Los Institutos Normales Superiores**

Durante mi visita de seguimiento al trabajo de campo de seis de los estudiantes de la maestría del PROEIB Andes en los Institutos Normales Superiores de Chayanta, Norte de Potosí y Potosí ciudad me impactó la significativa presencia de mujeres jóvenes en estos ámbitos educativos. Tal como señala el informe de campo elaborado por los estudiantes que hicieron su investigación en la Normal



de Caracollo, Oruro, el tratamiento de la cuestión género (entendiendo género igual a mujer) tendría que ser “[...] especial porque la mayor parte del estudiantado es mujer y proviene de lugares muy distantes y rurales de la región”. Al respecto, Martha Bustamante (1999), en su investigación de tesis en un centro de formación docente para mujeres en Mizque, Cochabamba, analiza la reinserción de las jóvenes maestras “indias” en sus comunidades y las reacciones frente a su nuevo papel de maestras de parte de padres de familia, directores y otros docentes que no eran del lugar.

A pesar de esta predominancia y fértil complejidad, las políticas de género, elaboradas y plasmadas en documentos oficiales para la formación docente, parecen mantenerse en el plano superficial de la transversalización. Así, varios de los informes de campo en estos Institutos Normales Superiores afirman que en la práctica “no se ha desarrollado el enfoque de género en su más amplia dimensión, ni como transversal de los distintos temas ni como tema de discusión y análisis. Los profesores sólo tratan de mantener el equilibrio numérico en la participación de alumnos y alumnas, en la exposición de trabajos prácticos y teóricos, en los talleres grupales y en la producción de resúmenes escritos” (Informe Warisata).

Un tema constante en los informes de campo de los estudiantes de esta maestría es cómo, en las normales, la perspectiva de género está entendida más que nada en relación a la formación mixta de grupos. Los propios estudiantes que hicieron su investigación de campo examinan la cuestión género en términos de participación equitativa de hombres y mujeres dentro del aula. Muchos dicen que esta participación es equitativa numéricamente. Otros, como los que trabajaron en Warisata, describen la participación como escasa en términos del número de mujeres en cada grupo: “en cada grupo tiene que haber mujer, eso es equidad de género” (Informe Warisata).

Según estos informes, esta participación más o menos equitativa de las mujeres es a veces motivo de burla por parte de hombres y mujeres. Sólo algunos notan, en lo que ellos mismos denominan “comunicación interna” —más privada e informal, diría yo—, una poca valoración de lo femenino. Muchos estudiantes investigadores señalan este desprestigio y subestimación de la capacidad intelectual de las mujeres, incluso por parte de las autoridades de los establecimientos: “en algunos grupos toman más la palabra y a veces las mujeres son las que no hablan [...] por tener miedo no hablan bien” (Informe Warisata).

En las discusiones sobre género en el aula se tratan estos aspectos sobre toma de decisiones y ejercicio de poder por parte de las mujeres, y se habla de la poca participación de ellas en las organizaciones estudiantiles. Estos puestos de liderazgo, según uno de los rectores, “son para gente que sabe pensar” y no para mujeres. Sin embargo, algunos hombres afirman que son las propias mujeres quienes rechazan participar en posiciones de liderazgo.

Estas prácticas y actitudes deben comprenderse en el contexto de las relaciones de poder local (Yapu, 1999: 19), donde el sindicato, los liderazgos y las direcciones son espacios eminentemente masculinos. Todos los atributos mencionados para la conducción del poder local, o en este caso de la Normal, no ofrecen cabida a las mujeres. El sindicato, como las federaciones estudiantiles, son instancias donde se manejan, escriben y leen textos. En este sentido, siguiendo a Lehm (1996), se pueden evaluar programas que refuerzan el orden de género vigente y por ende la identidad masculina hegemónica (Yapu, 1999: 16).



Dichas diferenciaciones de jerarquía entre lo femenino desvalorizado y lo masculino sublimado como superior dan pauta de cómo se producen estas "estructuras estructuradas y estructurantes" (Bourdieu y Passeron, 1977) de los *habitus* sexuados y sexuantes que se inscriben en el cuerpo de los seres humanos. En este sentido, los Institutos Normales Superiores, tal como el resto de las instituciones educativas, o como el cuartel, constituyen ámbitos no sólo de homogeneización y de civilización, sino también de sexuación<sup>21</sup>. Los Institutos Normales Superiores, según un informe, demuestran ser un "micro espacio de reproducción de las relaciones de dominio que caracterizan a nuestra sociedad, en cuyo seno por lo general son las mujeres y las generaciones jóvenes las que son discriminadas" (Informe Caracollo).

El control *ad hoc* sobre la sexualidad, las normas de disciplina en materia de vestimenta y el comportamiento de las mujeres son en la Normal de carácter autoritario y estricto. La diferencia de trato hacia las mujeres estudiantes en los internados es muy fuerte. Se encierra a las estudiantes a temprana hora de la noche, lo que no sucede en los internados de estudiantes masculinos. Las políticas de control sobre sexualidad son aplicadas de manera cruda, y para peor resultado: "Cuando hay más control, más errores cometen mis compañeras" (Informe Chayanta).

El reglamento contempla sanciones para aquellas practicantes que quedan embarazadas. A los hombres no se los encierra porque "ellos no están en peligro de embarazarse". El rector suele pedir informes a la consejera sobre el comportamiento cotidiano de alguna de las alumnas embarazadas, y las averiguaciones pueden ir más allá de la institución. Se inspeccionan las viviendas de la gente asociada con la persona investigada, todo esto en un plano aparentemente informal. Sin embargo, en el plano formal se eleva un informe al rector para reafirmar su autoridad masculina (ibídem).

De ahí que la otra observación interesante a nivel de la construcción masculina de la autoridad institucional es que la mayoría de los docentes del Instituto Normal Superior de Chayanta son varones, excepto la consejera estudiantil, quien necesariamente debe ser mujer por el carácter de su trabajo, además de la administradora, la secretaria y dos mujeres que atienden la cocina. Las mujeres encargadas de la cocina coordinan con la administradora; sin embargo, el rector decide incluso sobre el cambio del menú (Ibídem).

A diferencia de las aseveraciones del equipo técnico de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos y de la Subsecretaría de Asuntos de Género, la temática de género no está presente en lo curricular, ni siquiera en términos de eliminación de los lenguajes de exclusión. Según un documento oficial sobre formación docente manejado por los Institutos Normales Superiores, la "educación en equidad de género está dirigida a la construcción de relaciones entre hombres y mujeres, alumnos y alumnas, maestros y maestras, fundadas en el respeto, la solidaridad y la equidad, combatiendo prejuicios y estereotipos existentes [...]".

La interculturalidad, en cambio, siendo el eje central de la Reforma Educativa, se trabaja más a conciencia, aunque todavía en las normales la interculturalidad se entiende tan sólo en términos de idioma. La dicotomía fuerte que parece mar-

<sup>21</sup> Cf. Luykx (2000) y Gutiérrez (1999).



car las relaciones "interculturales" es la admiración por lo urbano y el desprecio por lo rural. La procedencia urbana, provincial o rural de cada quien parecería determinar la posibilidad o la imposibilidad de las relaciones interculturales.

"En la normal se tiene la idea de que hablando la lengua quechua, visitando comunidades indígenas y realizando representaciones con la vestimenta de los ayllus se está haciendo interculturalidad" (Informe Caracollos). Según cuenta el informe, esta idea folklórica de la interculturalidad llevó a algunos docentes a obligar a sus estudiantes a vestir traje típico so pena de rebajar la calificación en dos puntos. Una observación importante es que los docentes responsables de cada área, y que son de la región, conocen el contexto sociocultural del entorno y tienen una visión bastante amplia de los temas histórico-culturales de los ayllus y comunidades campesinas del Norte de Potosí. Sin embargo, aunque en el desarrollo de los temas toman en cuenta estos aspectos, no consideran las experiencias de vida de los alumnos de la región como temas alternativos que podrían constituirse en elementos válidos para reforzar los temas de exposición. En este sentido consideraré más adelante la importancia de las autobiografías y la experiencia de los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 6. *Transversalizar investigando*

La investigación ofrece un importante potencial de construcción de conocimiento. La investigación, esa forma de captar la realidad de relaciones sociales, de subjetividades e intersubjetividades, plantea un desafío importante al esencialismo, a la homogeneización y a la victimización de los grupos y las personas. Por medio de la investigación de procesos de socialización y escolarización se logra explorar realidades concretas como también autoexploraciones personales que llevan a la reflexión, a la toma de distancia, a la empatía y al compromiso, tan útiles en la construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto y con potencial de ser traducidas a un lenguaje técnico concreto pero no simplista.

Precisamente dentro de este marco recupero las recomendaciones hechas por Bant y Basurto (1997), así como por Jeanine Anderson (1997), quienes, trabajando en consultoría con el PROEIB Andes, mostraron la importancia de investigar en profundidad y, a corto plazo, crear una guía para el diagnóstico rápido de la situación de las niñas en la educación. Aunque los diagnósticos rápidos no siempre son exhaustivos, ofrecen los primeros pasos para la investigación. Esta recomendación va ligada a un afán de construcción *in situ* de ideas y conceptos sobre el entrelazamiento entre género y etnicidad, y no así a una imposición superficial de terminología de moda.

La práctica de investigación de la Subsecretaría de Asuntos de Género, por ejemplo, demuestra la efectividad de la gestión política en ciertos aspectos. En este sentido, la pregunta central para el equipo técnico a cargo del sector educación de esta instancia de gobierno era cómo hacer de la transversalización de género algo que quede, algo sostenible. Para esto, explica Cecilia Lazarte, se decidió mantener la línea técnica pero dentro del Plan Nacional de Erradicación de la Violencia impulsada por la Subsecretaría de Asuntos de Género. Para ello se decidió que lo necesario era realizar una investigación ligando el tema de la



violencia con el tema de la escolarización —¿qué pasa en la escuela en términos de violencia?, ¿cuales son sus características?—, logrando de esta manera un programa concreto de prevención de la violencia en las escuelas.

El desafío era convertir la investigación sobre género en política educativa. La experiencia tuvo inicio a través de la realización de un primer taller nacional donde se armó una política global para la educación, asegura Lazarte. Se determinó también su difusión en una agenda pública relacionada con los medios de comunicación. Se logró entonces un compromiso oficial por parte de los encargados de la Reforma para abordar el tema género y el fenómeno de la violencia. Se lograron introducir y difundir estos temas en la agenda estatal de atención a lo urbano, donde las múltiples diferencias y subordinaciones de todo tipo están abigarradas. El equipo técnico del sector educación logró un documento base que, según Lanza, no fue asumido por la Reforma, aunque sí por la Subsecretaría de Asuntos de Género.

Con base en esto se puede concluir que “razonar en términos de programas exige que nos encaminemos hacia una concepción de la investigación estratégica o simplemente que concibamos esta actividad del conocimiento como un medio fundamental en la existencia de los sujetos, razón por la cual la investigación puede ser a la vez tarea del Estado y de cada uno de los sujetos” (Yapu, 1999: 31).

Por otro lado, la investigación y la reflexión autobiográfica alrededor de la experiencia vivida en términos de género y etnicidad, como dimensiones de la identidad y como parte del proyecto totalizador y particularizador de la formación del Estado, es clave en la construcción *in situ* de ideas, conceptos, estrategias y políticas apropiadas a cada contexto. En ámbitos educativos, la investigación y este proceso de reflexión autobiográfica (basados en el acercamiento al “otro,” la empatía, la simpatía, la reversión de roles, el hacer patente el proceso de humillación, etc.) se hacen todavía más pertinentes.

Es en estos ámbitos de educación formal y no formal donde se experimentará, o no, para “llegar a la voz y también [...] dar voz a narrativas y críticas transformadoras” (Giroux, 1997: 151) de hombres y mujeres dispuestos a hablar desde su propio punto de vista. En este sentido, “llegar a la voz” de alguien implicará realizar análisis rigurosos de diversos textos culturales utilizando tanto experiencias personales como la historia de resistencia, lucha y acomodamiento de movimientos colectivos, dentro del actual proceso de crisis de legitimación del Estado-nación.

## **7. Experiencia, voces y educación superior**

Para saber cómo se desenvuelven las relaciones de poder local se debe averiguar cómo se generan y cómo se gestionan los saberes, los valores y las relaciones sociales en diversos contextos por los cuales atraviesan los educandos (Yapu, 1999: 31). Quiero analizar al respecto ciertos hechos en los cuales participé.

Uno de estos hechos educativos es la reflexión de varias personas autoidentificadas como aymaras en un Diplomado Superior sobre Derechos Indígenas. Su reflexión y autocrítica se da sobre la base de la exploración de un mecanismo



históricamente establecido: el de la feminización de lo indio y la indianización de lo femenino durante el servicio militar<sup>22</sup>.

Luego de un sondeo general sobre las inquietudes, reservas e intimidaciones que provoca la categoría de género, expliqué género y etnicidad como una dimensión de la identidad, sin olvidar el hecho de que estas categorías están imbricadas en el proyecto particularizador y totalizador de la formación de Estado<sup>23</sup>. Expliqué luego el proceso colonial de desvaloración por medio de la feminización de lo indio y la indianización de lo femenino; el empuje paternalista de nuestra historia, la patria potestad como manifestación de este empuje, y la consecuente violencia física y simbólica hacia las mujeres, los hijos y la servidumbre indígena. Este empuje paternalista se hace carne, se asume individualmente y se institucionaliza legalmente en la reorganización continua de la élite oligárquica del país<sup>24</sup>.

Un acercamiento a los temas de género y etnicidad durante la Colonia implicaba, entonces, revisar con los alumnos de este diplomado las ideas paradójicas y las configuraciones similares sobre indios y mujeres que incluyen ideas específicas acerca de la racionalidad, la religión, el autocontrol y el poder social asociado a diferentes categorías de personas.

Si Las Casas proponía que los indios necesitaban la protección de los españoles, Sepúlveda, recurriendo a concepciones aristotélicas, decía que los indios, tal como las mujeres, son como niños, propensos a ser esclavos por naturaleza; que pueden aprehender, pero que carecen de verdadera razón y que, por tanto, no pueden manejar deliberadamente sus pasiones. Ambos, mujeres y niños, fueron subordinados de manera similar por una élite española que los catalogó como débiles y, por medio de los temas de sexualidad y religión, se vio en la mujer indígena una amenaza potencial a la autoridad masculina española, convirtiendo a las pocas mujeres españolas en custodias del honor del hombre español. Los hombres no españoles, por su parte, constituían una amenaza a la castidad de las mujeres españolas y a la autoridad y el poder hegemónico masculino de burócratas y militares españoles (Lewis, 1996).

Así, la feminización de lo indio y la indianización y primitivización de lo femenino se convierte en un mecanismo cotidiano de descalificación, desvalorización y humillación pública dentro de los procesos de formación del Estado-nación.

Otro elemento que fue objeto de debate con estos estudiantes es la trayectoria de las empleadas domésticas aymaras y la trasgresión de fronteras de clase,

<sup>22</sup> Si concebimos el cuartel, tal como la escuela, como un ámbito de homogeneización y civilización ciudadana, también podemos aprehenderlo y asumirlo como un ámbito de sexuación jerárquica que concuerda, de diferentes maneras, con el proyecto particularizador de género y etnicidad de la formación histórica del Estado boliviano.

<sup>23</sup> El proyecto particularizador del Estado es diferente, pero está imbricado en aquel proyecto integrador nacionalizador (Corrigan y Sayer, 1985). El primero, al individualizar y particularizar, construirá sujetos específicos; el segundo tratará de construir comunidades o colectividades imaginadas. En este sentido, tanto el género como la etnicidad son, de diferente manera, efecto de ese proyecto particularizador que produce diferentes formas de imaginar colectividades e individuos con derechos específicos. A la vez, tanto la etnicidad como el género, junto con clase, edad y orientación sexual, son dimensiones de identidad claves en la construcción y la negociación de estatus y poder en sociedades estatales.

<sup>24</sup> Cf. Rodríguez (1989).



género y etnicidad, además de las fronteras urbano-rurales, que franquean para dar sentido a su experiencia emergente y al significado de feminidad que deben asumir en ciudades como La Paz<sup>25</sup>.

Una vez discutida la manera o las maneras en que lo femenino se construye con relación a lo masculino, pudimos hablar de cómo se forjan masculinidades subordinadas y ambiguas en relación con la masculinidad hegemónica, jerárquica, militar y caudillista predominante en el cuartel y, de distinta forma, en las organizaciones sindicales campesinas. De esta manera, se pudo hablar de procesos de feminización de lo indio e indianización de lo femenino como mecanismos de humillación pública.

En un cuartel de Potosí, aquellos que habían logrado salir bachilleres eran llamados "las señoritas", especialmente cuando se metían a defender a los indios del norte de Potosí, que eran "quechuas cerrados", y como tal eran humillados por los mestizos y caudillos viriles del sur, que los obligaban a vestir polleras. La pollera como símbolo de humillación pública. También es común en la práctica sindical el vestir con pollera para castigar a los traidores, considerando expresamente la traición como si fuese una característica femenina. Con esta humillación se da "muerte pública" al dirigente traidor.

La amenaza de ser feminizado, desprestigiado y humillado es permanente, y los mecanismos de defensa son variados. Incluso las propias organizaciones de mujeres dentro de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) hacen uso de este mecanismo para avergonzar al dirigente considerado traidor. Un estudiante cuenta cómo, ante la amenaza de ser vestido de pollera por las mujeres de su organización, cierto dirigente se defendió con el estatuto sindical en mano, otro elemento de significación masculina: lo escrito, lo legal, lo válido, lo hegemónico. La violencia simbólica imbricada en estos hechos es clara.

Otro estudiante relata una experiencia aún más fuerte. El hecho gira en torno a la ambigüedad y la trampa que conlleva forjar una masculinidad subordinada a la masculinidad hegemónica de un subteniente durante el sangriento golpe de García Meza en 1980. Por orden del subteniente, y para mantener su rango, los soldados rasos tienen que matar. Sin embargo, llegado el momento de asumir la matanza, el teniente oculta tal rango y se refugia en la homogeneidad de los soldados del ejército. Ese soldado no sólo tiene que matar para el subteniente, también le consigue mujeres. Ante esta clase de violencia física y simbólica, el estudiante se pregunta qué pasará con las cholitas aymaras que ahora tienen la opción de entrar al cuartel; y en su quehacer de dirigente de su comunidad comparte con ellas esta experiencia en el cuartel y les hace la pregunta.

Al plantear los elementos conceptuales resultantes de la experiencia vivida por los estudiantes se logró dentro del aula una reflexión sobre los sentimientos de empatía, distanciamiento y compromiso de ellos en torno a su propia realidad y la del "otro" (mujer). En este sentido podemos decir que se hace imprescindible no homogeneizar la experiencia de hombres y de mujeres en grupos culturales específicos (Luykx, 2000). Sólo así se logra entender y poner en contexto las múltiples y cambiantes ubicaciones y el hecho de que los sujetos tienen una asignación de género de diferente tipo y en momentos distintos.

<sup>25</sup> Cf. Gill (1995).



Si lo legal-racional masculino y válido en términos técnicos está en pugna con una masculinidad más caudillista y carismática, ambas paternalistas y viriles, tal vez tendríamos también que hablar del Estado padre como legitimador de lo que es o no válido y de lo que tiene o no que ser valorado. La posibilidad de los hombres hacendados de legitimar la descendencia de una mujer por ser varones, por tanto, está en crisis porque hay una crisis de legitimación del Estado de bienestar. Hay una crisis de aquel Estado padre benefactor, del Estado padre que da, y que ya no puede dar como antes lo hacía.

En este sentido, tenemos dentro de esta crisis de legitimación la posibilidad de subvertir esas matrices estructuradoras en la clase de preguntas que nos hacemos cotidianamente, y en la presentación conflictiva, contradictoria y en pugna de nuestras masculinidades y feminidades, incluso dentro de nosotros mismos.

Dado el antagonismo explicado anteriormente, esta aproximación a las experiencias y observaciones empíricas de estos estudiantes permitió no sólo hallar su voz sino también introducir la dimensión de género en sus análisis y diluir ese antagonismo recalcitrante en muchos de ellos.

## 8. Conclusiones

Los ejemplos aquí examinados muestran una tensión entre dos tipos de acercamiento a la "identidad": los que buscan entender los modos históricos y culturales específicos en los cuales las identidades y sus dimensiones de género, etnicidad y de clase son experimentadas y construidas, y los que buscan definir y construir identidades sobre la base de una política de Estado que responda al proyecto particularizador del mismo.

Para enfrentar la complejidad social e histórica de la intersección entre estas categorías, las técnicas y metodologías participativas no son la solución. La posición ética es necesaria pero no suficiente; es más realista pensar críticamente nuestra propia acción en un proceso histórico específico y con una actitud indagadora y de investigación. La investigación e incluso los diagnósticos son pasos que nos llevan al análisis diferenciado de la producción local, y son más firmes que las políticas hechas en base a la adopción superficial de consignas tales como la transversalización de género, de etnicidad o de interculturalidad. Para evadir la introducción a-histórica de terminología de moda se requiere lograr la construcción *in situ* de ideas apropiadas a cada contexto.

Podemos entonces empezar a pensar que un trabajo guiado por una perspectiva integrada y dialéctica de género y etnicidad genera un tipo de comprensión que podría ser aplicado más fructíferamente a temas de interés nacional y a preocupaciones de redistribución y clase.

Al hacer políticas y elaborar estrategias de ejecución se otorga importancia a lo técnico. El conocimiento técnico y sus criterios de rigurosidad, claridad, concreción y eficiencia están asociados a lo legal-racional. La discusión de las metodologías en términos epistemológicos y de producción de conocimiento es desdeñada por lo técnico concreto y ejecutable. Dentro del lenguaje técnico no existe la discusión de procesos, sólo importan los resultados y que éstos se puedan cuantificar y medir. El mito es que existe una brecha entre lo teórico-académico y lo concreto-práctico. Aquí la propuesta es cambiar el eje de la discusión, de modo



que ésta se concentre en lo complejo y lo concreto. El desarrollo de políticas y estrategias de aplicación se enfoca en la estandarización basada en la realidad simplificada. Se ignora una faceta muy importante al hacer políticas y elaborar estrategias de ejecución: el proceso de traducción de la complejidad histórico-cultural de la realidad investigada hacia un lenguaje técnico concreto pero no simple.

## Bibliografía

- ALONSO, A. M. (1994): "The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity". *Annual Review of Anthropology* 23, págs. 379-405.
- ANDERSON, J. (1997): *Informe de consultoría sobre el género en PROEIB-Andes*, manuscrito inédito. Lima: Universidad Católica del Perú.
- ARRIAGADA, I. (1996): "El debate actual de las políticas sociales en América Latina." *Nueva Sociedad* N.º 144, págs. 57-668.
- BANT, A. y R. BASURTO (1997): *Una propuesta conceptual y operativa para la incorporación de género y etnicidad en proyectos educativos indígenas*. Lima: GTZ.
- BARRAGÁN, R. (1997): "Miradas indiscretas a la patria potestad: articulación social y conflictos de género en la ciudad de La Paz, siglos XVII-XIX" en D. Arnold y J. Yapita (eds.) *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE/ILCA, páginas 407-454.
- BOURDIEU, P. (1998): *La dominación masculina*. París: Seuil.
- y J. C. PASSERON (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRODKIN SACKS, K. (1989): "Toward a Unified Theory of Class, Race and Gender". *American Ethnologist* 16 (3), págs. 534-550.
- BUSTAMANTE, M. (1999): *Recreando la cultura a través de la apropiación de nuevos roles. El caso de las maestras indígenas quechuas de Mizque*. Taller de Cultura, ensayo final, Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón / PROEIB Andes.
- CONTRERAS, M. (1999): "A la luz de la Reforma Educativa. El conflicto entre maestros/as y gobierno". *Tinkazos* N.º 4, La Paz: PIEB, págs. 47-54.
- FERGUSON, J. (1990): *The Anti-Politics Machine "Development," Depoliticization and bureaucratic Power in Lesotho*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (1992): *De-Moralizing Economies: African Socialism, Scientific Capitalism, and Moral Politics of 'Structural Adjustment'*. Manuscrito.
- FRASER, N. (1995): "From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a Post-Socialist Age". *New Left Review* N.º 212, págs. 68-93.
- GILL, L. (1995): *Los placeres urbanos de la mujer decente: género, clase y significados antagónicos en La Paz*. Manuscrito. Traducción Rose Marie Vargas.
- GIROUX, H. (1997): "Nueva definición de las fronteras de raza y etnicidad: más allá de la política de pluralismo" en su *Cruzando límites: trabajadores, culturas y políticas educativas*. Ecuador: Paidós, págs. 133-172.
- GTZ (1997a): *Propuesta para el marco teórico de la estrategia "Género, Etnicidad y Reducción de la Pobreza"*. La Paz: GTZ.
- (1997b): *Informe del primer taller sobre Género, Etnicidad y Pobreza*. La Paz: GTZ.
- (1997c): *Informe del segundo taller sobre Género, Etnicidad y Pobreza*. La Paz: GTZ.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (1999): *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*. La Paz: Muela del Diablo.
- HALE, Ch. R. (1999): *Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Eclipse of "Official Mestizaje" in Central America*. Ponencia presentada en la conferencia internacional Estado, Clase, Etnicidad y Género en América Latina, financiada por la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, auspiciada por el



- Centro de Estudios Superiores de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- HARVEY, D. (1995): "Globalization in Question." *Rethinking Marxism Vol. 8, N.º 4*, págs. 1-17.
- (1996): *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Cambridge MA: Blackwell Publishers.
- ISELL, B. (1997): "De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género" en D. Arnold y J. Yapita (eds.) *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE/ILCA, págs. 253-301.
- KOHL, B. (1998): *The New Development Paradigm. Economic and Democratic Reform in Bolivia*. Manuscrito.
- LEHM, Z. (1996): "El saber y el poder en la sociedad mojeña: aproximación desde una perspectiva de género" en S. Rivera (ed.) *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría de Asuntos de Género, págs. 393-448.
- LEWIS, L. A. (1996): "The 'Weakness' of Women and the Feminization of the Indian in Colonial Mexico". *Latin American Review Vol. 5, N.º 1*, págs. 73-94.
- LUYKX, A. (2000): "Gender Equity and Interculturalidad: The Dilemma in Bolivian Education" *The Journal of Latin American Anthropology. Vol 5, N.º 2*, págs. 150-178.
- NARAYAN, U. (1997): *Dislocating Cultures*. Nueva York: Routledge.
- MEDEIROS, C. (1995): *Lineamientos para la elaboración del programa indígena de tierras altas*. Manuscrito.
- MEDINA, J. (1995): *Etnicidad, género y participación popular*. Cuadernos de Análisis. N.º 2, La Paz: Secretaría Nacional de Participación Popular.
- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO (1995): *Introducción de la perspectiva de género en el desarrollo rural*. La Paz: Secretaría Nacional de Desarrollo Rural-Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales.
- MOHANTY, Ch. (1991): "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses" en Ch. Mohanty, A. Russo y L. Torres (Comps.) *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, págs. 51-81.
- PAULSON, S. (1996): "Género, poder y la producción del conocimiento". *Decursos. Revista de Ciencias Sociales*. Cochabamba: CESU, págs. 23-41.
- PAULSON, S. y P. CALLA (2000): "Gender and Ethnicity in Bolivian Politics: Transformation or Paternalism?" *The Journal of Latin American Anthropology Vol.5, N.º 2*, págs. 112-149.
- PETRAS, J. y S. VIEUX, (1992): "Myths and Realities: Latin America's Free Markets". *Monthly Review 44 (1)*, págs. 9-20.
- POZO, M. E (1997): *Género y etnicidad. Teorías y prácticas de género: una conversación dialéctica*. La Paz: Embajada Real de los Países Bajos.
- RAHNEMA, M. (1997): "Una guía del conocimiento como poder" en *Diccionario del desarrollo*. Cochabamba: CAI.
- REPÚBLICA DE BOLIVIA, (1994): *Ley 1565 de Reforma Educativa*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia (reproducida por Serrano, 1995, La Paz: Editorial Serrano).
- REVOLLO M. (1997): *La experiencia de la transversalización del enfoque de género en la SNPP. Elementos para una evaluación general*. La Paz: Secretaría Nacional de Participación Popular, Ministerio de Desarrollo Humano.
- RODRÍGUEZ, G. (1989): "Zavaleta Mercado: el valor de la historia" en *El pensamiento de Zavaleta Mercado*. Cochabamba: CISO-Editorial Arol, págs. 113-130.
- SASSEN, S. (1996): *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*. Nueva York: Columbia University Press.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PARTICIPACIÓN POPULAR, (1996): *Guía de capacitación para comités de vigilancia*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- (1997): *Mujer, territorio y participación popular*. La Paz: SAG.



- SPEDDING, A. (1997a): " 'Esa mujer no necesita hombre': en contra de la 'dualidad andina': imágenes de género en los Yungas de La Paz" en D. Arnold y J. Yapita (eds.) *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE/ILCA, páginas 323-344.
- (1997b): "Investigaciones sobre género en Bolivia. Un comentario crítico" en D. Arnold y J. Yapita (eds.) *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE/ILCA, págs. 53-74.
- SUBSECRETARÍA NACIONAL DE ASUNTOS DE GÉNERO, (1995): *Cambiar es cosa de dos*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- (1997): *Construyendo la equidad*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- TALAVERA, M. L. (1999): "Tres escuelas en estudio. La reforma educativa: resistir e innovar". *Tinkazos N.º 4*, La Paz: PIEB, págs. 29-36.
- YAPU, M. (1999): "Balance desde las aulas. La reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo". *Tinkazos N.º 4*. La Paz: PIEB, págs. 55-92.



La construcción de una perspectiva educativa  
sensible a la diversidad étnica y de género

## CUARTA PARTE

### **Propuestas de política educativa y de investigación para el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva étnica y culturalmente sensible**

#### 1. Introducción

Este intento de  
sitios a lo largo  
vinculados con el  
para el mundo  
y étnica.

En esta sección  
educación, cultura  
intercultural  
género étnico  
intercultural  
del mundo  
género y étnica  
posterior.

Como  
con  
las  
con  
En  
intercultural  
género  
intercultural  
género  
intercultural



# La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género

Por Elba GIGANTE

---

### 1. *Introducción*

Este intento de contribución a la construcción de prácticas pedagógicas sensibles a la problemática etnocultural y de género me ha remitido a cuestiones vinculadas con el sentido y la legitimidad de los procesos educativos que involucran al mismo tiempo condiciones de desigualdad social y de diversidad cultural y étnica.

En esta oportunidad, me ha tocado abordar al mismo tiempo las categorías educación, cultura y género que, como señala Teresa Cabruja (1998), no suelen tratarse juntas, cuando mucho de a dos: educación y cultura, educación y género o género y cultura; sin embargo, juntas permiten entender la relación mutuamente constitutiva de la identidad cultural y de género. La revisión bibliográfica, por su parte, me ha puesto en contacto con perspectivas de análisis que considero sumamente adecuadas: el énfasis en la dimensión social del fenómeno y el paulatino desplazamiento conceptual de las esencias biológicas y sociales para dar lugar a los contextos reales e históricos que lo hacen posible.

Desde esa perspectiva, recojo el resultado de varios proyectos de investigación con el objeto de mostrar algunos desplazamientos conceptuales a nivel de las concepciones, las políticas y las prácticas en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe. Igualmente me atrevo a ofrecer algunas pistas para la construcción de prácticas que puedan acercarnos a procesos educativos más legítimos. Es decir, aquellos en que los niños y niñas, sus padres y comunidades puedan considerarlos como positivos para sus identidades e intereses. Si eso ocurre, tendrá sentido para los padres enviar a sus hijos a la escuela e impulsarlos para que tengan un buen resultado. Para los niños y niñas tendrá sentido ir y permanecer. Esta concesión política supone mutua confianza y representa un compromiso para los implicados en este campo.



## **2. El contexto para pensar la construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género**

El intento de construir una práctica sensible a las dimensiones antes mencionadas ocurre en un contexto y tiene una historia. Trataré de sintetizar la situación a nivel de las políticas educativas y las condiciones sociohistóricas que las han constituido.

### **a. Tendencias prevaletientes en las políticas educativas para atender la diversidad en América Latina**

En la presente década se han producido dos fenómenos importantes en las políticas educativas vinculadas a la atención pedagógica de la diversidad cultural y lingüística: 1) se ha ampliado la cobertura de los servicios educativos de nivel básico en los países con significativa presencia indígena; 2) se ha comenzado a introducir la atención de la diversidad cultural como eje transversal en algunos sistemas educativos de la región, es decir, en todas las modalidades y niveles. Por el momento, esta transversalidad está más vinculada a cuestiones de valores y actitudinales que a la reformulación de prácticas y discursos educativos que sustentan la homogeneidad cultural.

#### **— Ampliación de espacios institucionales específicos**

En la mayoría de los países se están consolidando y ampliando los espacios institucionales específicos: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en México, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) en Guatemala, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Ecuador, entre otros. Cabe destacar que estos espacios institucionales específicos son el resultado de reivindicaciones etnopolíticas planteadas por organizaciones indígenas en los años setenta, y que algunas de esas mismas organizaciones participaron también en el diseño e implantación de las instituciones.

Por tanto, este modelo de vinculación con el sistema educativo es potencialmente propicio para la educación bilingüe intercultural si la tarea combina la perspectiva ideológica pluralista con el desarrollo de una paulatina solvencia técnico-pedagógica que atienda la especificidad de la educación bilingüe intercultural. Otro punto clave es contar con la asignación de recursos que permitan revertir los efectos de la desigualdad mediante la producción y distribución de materiales y equipo de calidad en todas las escuelas y una sustancial mejora en las condiciones laborales de los docentes.

Sería deseable intensificar el desarrollo de sistemas de formación de maestros y profesionales indígenas y no indígenas para que contribuyan desde la investigación, la planificación, el desarrollo curricular y la formación de materiales. A este respecto, se plantea también la necesidad de vincular estas actividades con las universidades públicas y los centros de investigación.



Por el momento, la existencia de estos espacios específicos para atender a la población indígena en los sistemas educativos no ha propiciado la asunción de la inter o multiculturalidad por el conjunto del sistema educativo; más bien, parece consolidar la idea de que la diversidad es una cuestión indígena, de espacios separados y segregados del servicio educativo regular. En México, y en el marco de la nueva administración (2001-2006), se ha creado una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que aspira a la articulación de la perspectiva intercultural en los distintos ámbitos educativos del país.

### — *La interculturalidad como transversal*

Una perspectiva que supera la tendencia antes comentada fue asumida por Bolivia al introducir la interculturalidad y la participación popular como políticas públicas a partir de 1993. Es el primer caso en América Latina de un sistema educativo que se propone reformular a partir del reconocimiento y el respeto a la diversidad. Se trata de transformar el sistema educativo en su totalidad, lo que supone reformular radicalmente la concepción de la escuela, sus contenidos y valores, y el papel de los actores sociales que intervienen en tan profundo proceso. En consecuencia, se han adoptado como ejes transversales para la elaboración curricular la equidad de género, educación para la democracia, salud y sexualidad y la conservación del medio ambiente.

Informes recientes indican que esta tendencia se está manifestando en el contexto de las reformas educativas en el Ecuador (Küper, 1998) y Guatemala (Moya, 1997). En México comienza a vislumbrarse esta perspectiva a través del Plan Nacional de Desarrollo y los programas sectoriales para educación y pueblos indígenas<sup>1</sup>. El desafío es la construcción de propuestas pedagógicas que hagan efectivas las premisas de la educación bilingüe intercultural allí donde son condición para garantizar la permanencia de los niños y niñas en la escuela y para propiciar un verdadero acceso a las normas estándar, así como los conocimientos y habilidades que les permitan transitar hacia los sucesivos niveles educativos, si así lo desean. Entonces, los puntos de discusión y la toma de posición incluyen el lugar social donde se reconoce la diversidad cultural y donde se decide atender educativamente la interculturalidad y el bi o multilingüismo. Así pues, quiénes son los sujetos involucrados: ¿todos los maestros y los responsables del sistema?, ¿sólo los maestros indígenas?, ¿es un asunto de toda la sociedad o es exclusivo de los pueblos indios y las instituciones que los atienden?, etc.

Éste es el momento de pensar la manera de avanzar hacia el bilingüismo e interculturalismo de "doble vía". Los pueblos indígenas se han quejado con frecuencia de que tengan que ser sólo ellos los bilingües o los bi o interculturales. Por otra parte, se han producido importantes reconocimientos de derechos lingüísticos y culturales que hasta ahora no se han traducido en transformaciones significativas en el funcionamiento de la sociedad en favor de la pluralidad.

<sup>1</sup> Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. México: ODPI – INI. 2002; Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, SEP. 2001.



## **b. Efectos de una historia de atención educativa por vías alternas**

Una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género tiene que hacerse cargo de que los sujetos con esa condición social probablemente llegarán a las instituciones educativas portando algunos efectos de una historia social estigmatizante y de las consecuentes estrategias de exclusión que suelen poner en juego la sociedad y la escuela. John Ogbu (1984) ha mostrado en sus trabajos sobre las minorías estigmatizadas en los Estados Unidos los efectos de servicios educativos segregados y de menor calidad junto con un techo laboral limitante. Mientras que en la escuela son las bajas expectativas de los docentes y responsables de los sistemas educativos y el poco esmero en la realización del trabajo docente algunos de los factores que desalientan la permanencia y el buen rendimiento escolar de los niños y niñas.

La escuela tendrá que asumir la generación de condiciones de educabilidad tales como el interés por ingresar y permanecer en ella, la familiaridad y el gusto por la lectura y la escritura y el acceso a los códigos culturales y lingüísticos vinculados con la actividad académica.

Como es sabido, la incorporación de los segmentos sociales cultural o lingüísticamente diferenciados a los sistemas educativos es algo reciente y, en ciertos casos, todavía parcial. La educación de estos segmentos fue atendida a través de vías alternas, en las que figuran, según los contextos, modelos incipientes de educación rural durante las primeras décadas del siglo xx, sucesivas y fragmentarias experiencias educativas desarrolladas por instituciones indigenistas y, principalmente, proyectos de educación de adultos y educación popular de diferente tipo —educación para la salud, educación para la producción, alfabetización, etc.—; todas ellas vinculadas a diversas místicas religiosas, sociales, políticas. En las últimas décadas, los movimientos indígenas han elaborado propuestas sobre lo que debería ser su propia educación y su desarrollo cultural. El discurso suele incluir la existencia de una pedagogía propia, una ciencia indígena y la idea de que la educación debe reflejar la propia cosmovisión y servir para la práctica y el trabajo. Posteriormente, han planteado también propuestas que incluyen la autosustentabilidad y la atención a necesidades básicas de aprendizaje. No obstante, la incorporación de la población indígena en edad escolar a la educación institucionalizada sigue planteando ambivalencias.

Los efectos de la educación por vías alternas y de la generación de sujetos e instituciones distintos de las escuelas y los maestros para atender a los niños y niñas indígenas resultan palpables en el siguiente cuadro. Por una parte, muestra el predominio numérico masculino en las escuelas primarias del Sub-sistema de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. Por otra parte, la comparación de las cifras sobre perfil profesional muestra la desigualdad de oportunidades para acceder a las instancias de formación profesional, especialmente en los niveles de licenciatura y posgrado.



**Perfil profesional del personal que atiende población indígena. Nivel Primaria**

<b>Perfil Profesional</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Primaria incompleta	10	5	15
Primaria terminada	14	9	23
Secundaria incompleta	37	12	49
Secundaria terminada	696	285	981
Profesional técnico	28	7	35
Bachillerato incompleto	542	231	773
Bachillerato terminado	4.130	2.381	6.511
Normal preescolar incompleta	23	12	35
Normal preescolar terminada	142	64	206
Normal primaria incompleta	407	182	589
Normal primaria terminada	3.255	2.244	5.499
Normal superior incompleta	747	306	1.053
Normal superior pasante	631	240	871
Normal superior titulado	738	240	978
Licenciatura incompleta	5.435	2.393	7.828
Licenciatura pasante	4.717	2.084	6.801
Licenciatura titulado	1.058	461	1.519
Maestría incompleta	165	45	210
Maestría graduada	73	26	99
Doctorado incompleto	3	1	4
Doctorado graduado	0	0	0
Otros	47	9	56
<b>Total</b>	<b>22.898</b>	<b>11.237</b>	<b>34.135</b>

Fuentes: DGPPP, estadísticas continuas inicio del ciclo escolar 2001-2002, SEP

DGEI inventario de recursos humanos inicio del ciclo escolar 2001-2002

**c. Equidad educativa**

En mi criterio, una mayor equidad educativa y de género supone atender pedagógicamente al mismo tiempo los efectos de la desigualdad socio-económica y las demandas planteadas por la diversidad cultural y lingüística. Uno de los fenómenos que propicia la inequidad educativa en los contextos pluriculturales es



la tendencia a identificar la diferencia cultural de los sectores sociales subordinados con las condiciones de pobreza y marginalidad. En consecuencia, las bajas expectativas que se proyectan hacia las niñas y los niños y el poco esmero por la eficiencia educativa configuran un cuadro poco propicio para la búsqueda de una mayor equidad educativa y de género.

No se trata de negar que la desigualdad social y la diversidad cultural coincidan frecuentemente en el medio indígena; quiero destacar que son fenómenos de naturaleza distinta y que requieren atención pedagógica específica. Constituye un reto para los sistemas educativos nacionales ofrecer iguales oportunidades de desarrollo humano para grupos que parten de características y bagajes culturales diferentes; en el caso de las niñas indígenas, se debe tener en cuenta la existencia de dobles estructuras de subordinación: la étnica y la de género. Dado que en los últimos años se transitó de una concepción de la equidad centrada en la igualdad de oportunidades para el acceso a la escuela a otra que reclama el ejercicio pleno del derecho a la educación —permanencia y logro de los objetivos finales del proceso educativo—, la educación debería atender seriamente las dimensiones de lo cultural y de lo lingüístico en la escuela. No se trata sólo de distribuir servicios y extender cobertura, eso puede conducir a reproducir en la oferta educativa la pobreza de la demanda. Una perspectiva de *empowerment* (Cummins, 1992) que incluye ambiente afectivo propicio, elementos didácticos de calidad y altas expectativas es pertinente para atender a los niños diferenciados culturalmente y para fortalecer el rendimiento escolar de las niñas.

Pero la realidad es que se quiso atacar la desigualdad desde los denominados programas compensatorios, que en general están concebidos para contener y paliar las carencias de los sistemas educativos y cuyo carácter transitorio los descarta como alternativa pedagógica. Respecto a este último punto, creo que la discusión de fondo gira en torno a la distinción entre desigualdad y diversidad, y entre proyectos educativos dedicados a paliar las carencias de los sistemas educativos nacionales y los que se proponen incidir en la transformación de las condiciones de inequidad fortaleciendo la identidad individual y colectiva de alumnas y alumnos. Esta última perspectiva supone también la implantación de políticas sociales que ofrezcan oportunidades de desarrollo económico a los segmentos menos favorecidos.

### **3. *Pistas para pensar alternativas de atención pedagógica de la diversidad***

Presento aquí algunos recursos que fueron construidos en varias experiencias de intervención y estudio vinculados con la educación en contextos multiculturales y plurilingües<sup>2</sup>.

Tanto en los proyectos de investigación como en procesos de intervención pude constatar las dificultades que la perspectiva bilingüe bicultural acarrea

<sup>2</sup> Entre 1981 y 1982 participé en la elaboración de una evaluación de alternativas para la educación indígena (véase Varese y cols., 1983). También contribuí a la elaboración de *Bases Generales de la Educación Indígena* (DGEI, 1985). Para un enfoque de articulación curricular, ver Gigante (1995).



para los encargados de elaborar el currículo y plasmar la propuesta en las escuelas. Apunto sintéticamente algunos elementos que aparecían como obstáculos en estas construcciones:

- La importancia política e ideológica otorgada a los fundamentos iniciales de la educación indígena y la falta de trabajo conceptual sobre las nociones de cultura, educación bilingüe, bicultural y particularmente de identidad étnica.
- La identificación entre lengua, cultura y etnia como si se tratara de fenómenos fusionados y de igual naturaleza para el tratamiento pedagógico<sup>3</sup>.
- La amplitud de las demandas planteadas a las escuelas del nuevo subsistema: uso de dos lenguas, inclusión de cultura (cosmovisión, valores, contenidos) y atención a múltiples necesidades sociales y económicas en una perspectiva de emancipación.
- La exigencia de que los maestros asuman su identidad étnica y la transmitan a los alumnos, sin mediar un análisis de un proceso social complejo como es la construcción de una identidad individual y colectiva.
- Ausencia de una perspectiva pedagógica que sustente este exigente proyecto. Cabe destacar que no se cuestiona la legitimidad de las aspiraciones para la configuración del proyecto educativo, se discute la viabilidad conceptual en el marco institucional.

A finales de los años setenta, la educación era casi el único espacio abierto en la estructura del Estado mexicano para las organizaciones de profesionales indígenas, y allí se expresaron reivindicaciones de distinto carácter que rebasaban el ámbito de lo educativo. Eran tiempos de movilización de los maestros y de líderes indígenas en torno a un proyecto social identitario en construcción. Procesos similares ocurrían simultáneamente, con sus particularidades, en varios países de América Latina.

En octubre de 1982, en la ciudad de Oaxaca de Juárez, México, se realizó el Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas, en el contexto del Proyecto Principal de UNESCO (Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983). En esa oportunidad, Mosonyi y Rengifo (1983) plantearon los fundamentos teóricos y programáticos para la educación bilingüe; Varese y cols. (1983) postularon una perspectiva de reproducción cultural ampliada en tanto que Bonfil (1983) planteó su conocida teoría del control cultural.

El debate ha seguido su desarrollo en numerosas reuniones, seminarios y talleres organizados por diversos organismos internacionales con la participación de un conjunto de especialistas y maestros. A partir de 1995 se han venido realizando congresos internacionales de educación intercultural bilingüe. Paralelamente se produjeron destacadas investigaciones, proyectos experimenta-

<sup>3</sup> Como parte de la negociación política entre las organizaciones de profesionales indígenas (AMPIBAC y OPINAC) y el Estado se reconoció la existencia de 56 grupos étnicos, y por lo tanto 56 lenguas y 56 culturas. Se planteaba entonces el desafío de diseñar una propuesta curricular que articulara la noción genérica de Educación Indígena con propuestas para atender cada lengua / cultura / identidad como si fuera posible delimitarlas y vincularlas de manera absoluta en los procesos educativos.



les, ampliación de los servicios que ya estaban implantados y, en la última década, diversos programas de formación de docentes y especialistas. Sin embargo, los problemas conceptuales continuaron. La dimensión cultural, por ejemplo, ha quedado generalmente subsumida en la lingüística, en tanto que la cuestión de la identidad se trata como si fuera un aditamento de la lengua y/o la cultura. Veamos:

### a. Dimensiones de la diversidad sociocultural y perspectivas para la atención pedagógica

En el año 1989, en el marco de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), construimos un dispositivo de análisis pensado en ese momento para diagnosticar situaciones específicas respecto de las dimensiones lingüísticas, culturales y étnicas de la diversidad, con la finalidad de contribuir a una atención pedagógica más adecuada y equitativa, como se puede ver en el siguiente esquema (Díaz Couder, 2000). En éste se establecen, por una parte, las dimensiones de la diversidad (cultural, lingüística y étnica) y, por otra, tres alternativas para atender a la población (isomórfica, compatible y específica). Se trata de tres tipos de adecuación propuestos en una investigación aplicada de carácter antropológico-educativo (Jordán, 1985) y que resultan útiles para diagnosticar situaciones educativas, así como explorar alternativas de atención pedagógica en cada dimensión de la diversidad.

#### Dispositivo para el análisis de la adecuación educativa a la diversidad

Tipos de adecuación	Dimensiones de la diversidad sociocultural		
	Cultural	Lingüística	Étnica
Isomórfica			
Compatible			
Específica			

Cada celda constituye un dominio para ser estudiado. Describo brevemente cada tipo de adecuación.

- *Isomórfica*. Supone el diseño de un modelo educativo a imagen y semejanza de la cultura familiar y comunitaria. Busca una continuidad absoluta entre escuela, lengua y cultura de la comunidad. Corresponde, según mi criterio, a condiciones de una institucionalidad más bien débil, que suele expresarse en proyectos de educación poco escolarizada.
- *Compatible*. Se organiza a partir de la cultura de la escuela, pero utiliza el conocimiento sobre la cultura de los niños para construir estrategias didácticas culturalmente adecuadas. Supone el estudio de aspectos de la cultu-



ra que se consideran relevantes para mejorar la calidad y la eficiencia de la escuela; por ejemplo, estilos comunicativos, de aprendizaje o de organización del trabajo en una sociedad determinada.

- *Específica*. También se organiza a partir de la cultura de la escuela y atiende solamente algunas de las dimensiones, generalmente la lingüística, para facilitar el proceso de aprendizaje o mejorar la oferta educativa. Es un enfoque más técnico y enfatiza el desarrollo de métodos para atender la educación bilingüe.

Los siguientes comentarios aluden a algunos de los resultados más frecuentes en la aplicación del dispositivo anterior. En el caso del subsistema de educación indígena, una rápida mirada a su historia permite vincular la etapa de implantación (1978-1985) con la perspectiva *isomórfica*, si nos atenemos a los documentos de esos primeros tiempos. Esta opción condujo a un difícil desarrollo de la propuesta debido a los estrechos márgenes institucionales y jurídicos que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tuvo y tiene aún en la SEP. La concepción fue discutida y apoyada por profesionales indígenas y no indígenas solidarios e interesados en convertir esa conquista política en un espacio de atención pedagógica adecuada a las necesidades de los niños. Entre 1993 y 1995, se produjo un considerable avance en este sentido, pero el proceso fue interrumpido por la SEP, que llegó a revivir el concepto de educación rural, "igual" para todos. No obstante, la DGEI continuó explorando vías de adecuación a las condiciones culturales y lingüísticas de los niños.

En 1990 la DGEI adopta el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, lo vincula con la atención de las discontinuidades lingüísticas y culturales, y lo caracteriza como un modelo centrado en la búsqueda de la *compatibilidad* cultural y lingüística. Para esa época, se había diluido la participación de las organizaciones de profesionales indígenas y de los actores que movilizaron a los maestros al inicio del proceso. Otra vez, el cambio de denominación y de enfoque, de bicultural a intercultural, se realizó sin que mediara debate alguno y sin que se explicitaran ante los docentes y técnicos las implicaciones pedagógicas de esta modificación. Por lo tanto, cuando se utiliza este dispositivo de análisis, el proceso incluye proveer a los participantes el sustento conceptual sobre educación intercultural y sobre procesos de enseñanza-aprendizaje culturalmente compatibles.

En el año 1992 se inició en México un proceso de federalización (descentralización) que delega a los gobiernos estatales la responsabilidad de la educación básica y la formación de maestros. En ese contexto, he tenido oportunidad de colaborar con equipos encargados de elaborar currículos para la formación de maestros para EIB (Educación Intercultural Bilingüe) —como actualmente se denomina el "modelo" educativo de la DGEI— y, veinte años después, encuentro en algunos grupos una fuerte tendencia a retomar la perspectiva *isomórfica*, pero también un debate enriquecido con la participación de maestros y técnicos indígenas formados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otros programas de licenciatura y postgrado en educación, lingüística y antropología, como la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, maestros en Lingüística Indioamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, entre otros programas de más reciente creación.



El diagrama en cuestión nos ha permitido visualizar diversas alternativas de atención pedagógica, aunque persiste cierta tendencia a privilegiar estrategias isomórficas. Esta tendencia es comprensible si se toma en cuenta que el sustento ideológico de la indianidad descansa en la concepción de la comunidad como la fuente legitimadora de la identidad y el ser indígena, como se sigue del análisis de Wolfgang Gabbert (1999). Esa importancia de la comunidad en el imaginario de la indianidad la convierte en un centro de gravedad en torno al cual tienden a girar los diversos proyectos educativos (y de otro tipo también) favoreciendo, como ya mencioné, estrategias de tipo isomórfico.

Las decisiones que se tomen sobre cualquier tipo de adecuación están vinculadas implícita o explícitamente a la identidad asumida, querida y deseada en tanto comunidad imaginada y compartida (Anderson, 1993). Ésta es siempre una construcción simbólica, de tradiciones, de historias, de héroes ¿y heroínas? También puede ser ubicada en distintos niveles —local, regional, nacional— y estar articulada desde diferentes núcleos o polos de identidad —étnica, de clase, de género, generacional. El proyecto educativo puede enfatizar un polo, pero los procesos identitarios son complejos, multidimensionales y dinámicos. Además, ocurren en la esfera social y en la individual (Buenfil, 1999). En este marco, importa destacar que todo lo que se haga o deje de hacer con respecto a las lenguas y culturas indígenas en la escuela tiene efectos sobre la identidad de niñas y niños. Las cuestiones vinculadas con género rara vez aparecen en el tratamiento de las dimensiones cultural e identitaria y, en general, son tratadas como naturales y privativas de la familia y la comunidad. Prevalece la visión de complementariedad afincada en la costumbre y la tradición.

Otro punto fuerte de discusión sobre el diagrama suele estar referido a lo que hay que saber para poder construir cada una de las alternativas propuestas. Suele aparecer como obstáculo la necesidad de realizar exhaustivos estudios etnográficos sobre cada contexto específico, para el tipo *isomórfico*, o sobre los aspectos pertinentes en el caso del modelo *compatible*, entre otros, estilos comunicativos, de organización del trabajo, valores, etc. Por suerte, ya hay camino abierto y desde varios procesos de investigación y de intervención surgen indicios de que hay estilos culturales comunes en amplias áreas (Díaz Couder, 2000). Godenzzi (1996) informa de ello para el área andina; Gigante (1995) para una amplia región mesoamericana, a partir de un proyecto desarrollado en Oaxaca. Aparece también reiteradamente la tendencia a la apropiación de los resultados de investigación antropológica, lingüística, ecológica, etc., por parte de los pueblos. El aspecto lingüístico plantea la necesidad de construir diagnósticos sociolingüísticos en cada contexto y tareas de descripción y normativización lingüística para la educación.

Por otra parte, independientemente de que se trate de estas u otras alternativas, la construcción de una práctica pedagógica sensible a la interculturalidad, a las relaciones de género o a cualquier otra dimensión de la diversidad social requiere de la generación de conocimiento relevante de los aspectos que se atenderán pedagógicamente. Esto tiene que ver con la necesidad de profundizar el desarrollo de este campo especializado y de incluir la investigación en los programas de formación docente y en los de formación de especialistas.

Los argumentos planteados incluyen también a la modalidad *específica*, ya que no hay opción pedagógica que tenga carácter solamente técnico. Siempre expresa una concepción y un proyecto social.



## b. Aportes desde un proyecto de investigación e intervención

Sintetizo ahora algunos aspectos de un proyecto de investigación participativa que se desarrolló entre 1994 y 1996. Este proyecto tuvo como propósito contribuir a la formación y actualización de maestros que trabajan en el subsistema de educación indígena, o que atienden a niños y niñas indígenas en la ciudad de México<sup>4</sup>, mediante la construcción colectiva de estrategias didácticas para el área de la Ciencias Naturales en 1.º y 2.º grados de primaria. El trabajo se desarrolló con un grupo de maestros que trabajan en la Sierra Juárez de Oaxaca y son hablantes de las lenguas chinanteca, mixe y zapoteca. También participó un grupo de maestros de la región mixteca. Colaboraron como asesores tres Maestros en Lingüística Indoamericana y un Maestro con titulación del Programa de Maestría en Ciencias Sociales. Nos planteamos un doble propósito para este estudio:

1. Contribuir a generar un proceso de reflexión informada que permita revisar y reconceptualizar el actual modelo de educación indígena que prevalece en el subsistema de educación indígena, reflexionando sobre la práctica de los docentes que conformaron el equipo y recuperando los aportes teóricos y experiencias conocidas en el país y los que se consideran pertinentes de otros contextos. Como objetivo específico, buscamos explicitar las razones y el sustento teórico del tránsito del modelo bilingüe-bicultural que se venía sustentando hasta 1990 a otro de tipo intercultural que aparece en los documentos oficiales de la SEP y en el plan de estudios de la licenciatura en educación indígena de la UPN, Plan 1990.
2. La construcción colectiva de un enfoque pedagógico y de productos de investigación que apoyaran la elaboración de estrategias didácticas a partir de conceptos integradores, dentro de una perspectiva intercultural para la educación básica en México.

El propósito no era elaborar manuales o didácticas con pretensiones más o menos exhaustivas para cada área, sino producir distintos materiales de apoyo que muestren la viabilidad de articular los contenidos curriculares con las experiencias y saberes de los participantes en cada contexto social concreto y con el avance del correspondiente campo de conocimiento científico y/o etnocientífico, si es el caso. Estos productos son el resultado de la recuperación de diversos aportes existentes y la contribución de los participantes en el proyecto. El trabajo se ha beneficiado de: *a*) resultados de investigación sobre diversos campos de etnoconocimientos (lenguas, matemáticas, etnobotánica, ecología y etnohistoria); *b*) productos de investigación etnográfica de las regiones en que se trabajó; *c*) estudios etnográficos de la escuela y los procesos de socialización en los grupos involucrados; *d*) didácticas específicas para áreas o materias; *e*) libros de texto gratuitos publicados por la SEP; *f*) bibliografía y asesoría sobre los campos de conocimiento científico involucrados.

<sup>4</sup> El proyecto se desarrolló en el contexto de la Fundación SNTE y contó con apoyo inicial de la OIE y la UNESCO.



La organización del proceso formativo incluyó sesiones de trabajo colectivo dedicadas a la revisión bibliográfica y avances en la construcción de los trabajos programados: diagnósticos sobre el bilingüismo en las aulas, notas y registros de las clases donde se ponían en juego las actividades sugeridas, elaboración de categorías y campos semánticos. En estas sesiones, la comunicación se realizaba en español. Las sesiones vespertinas se dedicaron a trabajo en grupo de hablantes de cada lengua coordinados por el lingüista asesor. Estas sesiones, en cambio, se realizaron en lengua indígena.

El uso de las respectivas lenguas indígenas para la discusión de cuestiones pedagógicas y para la elaboración del soporte lingüístico de las estrategias en construcción tuvo distintos grados de aceptación por los miembros del equipo; pero fue notable la transferencia del uso académico de las lenguas indígenas en las aulas de la escuela primaria en que los maestros trabajaban. Pasaron paulatinamente de un uso emblemático y parcial de la lengua indígena a un uso más sustantivo como lengua de instrucción.

La calidad del ambiente y de los apoyos bibliográficos y tecnológicos contribuyó a elevar la motivación y el rendimiento de los docentes participantes en el proyecto. Esto también se manifestó en la práctica generando ambientes más propicios y agradables en sus aulas produciendo un efecto que recuerda la idea de la afirmación de Cummins (1992).

### — *Algunos hallazgos*

- El enfoque aplicado resultó pertinente para propiciar una reflexión metalingüística sobre varios niveles lingüísticos (formación de palabras, uso de los nombres de las partes del cuerpo, locativos, entre otros).
- Mostró su potencial para articular las lenguas y culturas indígenas con un currículo oficial.
- Permitió mirar de otra manera la recurrente discusión sobre la variación fonética y su representación gráfica. El énfasis en los niveles semántico y morfológico resultó más productivo para la interacción verbal y los contextos de escritura.
- Para sorpresa de los maestros, el trabajo permitió descubrir que chinantecos, mixes, mixtecos y zapotecos comparten aspectos fundamentales de una cosmovisión y que las diferencias se expresan principalmente en las lenguas.
- Los participantes ampliaron considerablemente sus perspectivas de desarrollo profesional, generando innovaciones pedagógicas en su práctica cotidiana.

Se incluye a continuación un cuadro comparativo que permite apreciar el sentido de las transformaciones conceptuales producidas durante el desarrollo del proyecto.



Perspectiva Bicultural	Perspectiva Intercultural
Se institucionaliza en México en los setenta en el contexto del indigenismo de participación y en el auge de movimientos etnopolíticos <sup>5</sup> .	Se desarrolla a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos. En México se expresa en una perspectiva de reproducción cultural <sup>6</sup> .
Vínculo con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno. Énfasis ideológico en los argumentos.	Vínculo con una concepción interactiva de la cultura. Se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual.
Correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Se les atribuyen cualidades exclusivas y esencialistas.	Se atiende a cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y se consideran como fenómenos interactuantes y procesuales.
Se asigna un papel emblemático a las lenguas y culturas en la escuela, que generalmente sustituye el potencial pedagógico de las mismas.	Se distingue a la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas y se ponen en juego en el proceso educativo.
Presenta dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela: plantea conflictos entre lo propio y lo ajeno y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura; propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas.	Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
Ha propiciado una perspectiva de "agregación" en el diseño curricular: currículo general más contenidos propios, étnicos, etc.	Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños.
Plantea dilemas acerca de la posibilidad de incorporar ideas innovadoras y por tanto predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales.	Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
Las lenguas indígenas se usan generalmente como puente y cuando se aplican para la enseñanza de la lecto-escritura se emplea una concepción tradicional de la alfabetización.	Énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo. Las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso, especialmente los aspectos semánticos.

<sup>5</sup> Véanse las propuestas curriculares publicadas por la DGEI-SEP en 1985 y 1987.

<sup>6</sup> Véase Mosonyi y Rengifo, 1983, Varese y cols., 1983, entre otros.



#### **4. Dimensiones y componentes de una práctica pedagógica sensible a la interculturalidad y la equidad de género**

De acuerdo con los argumentos que se han planteado en los tópicos precedentes, considero que la práctica pedagógica es mucho más que la aplicación de recursos técnico-pedagógicos. Se trata de una praxis social compleja e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los sujetos implicados en cada proceso concreto: alumnos y alumnas, maestros y maestras, autoridades y responsables del servicio educativo, madres y padres de familia. Intervienen también los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que expresan el proyecto educativo de cada país.

El trabajo en las escuelas, especialmente la práctica docente, se ubica en el punto de encuentro entre el sistema escolar —con una oferta curricular y organizativa determinada— y los grupos sociales concretos. En ese sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortul y Rosas, 1999). Es claro que el asunto trasciende ampliamente a las aulas y a la escuela. La trama de relaciones, valores, saberes, expectativas, afectos, lealtades, etc., puede ser interpretada como dimensiones de la práctica docente: dimensión personal / interpersonal, institucional, social / cultural, étnica y didáctica.

Para esta discusión resaltaré las dimensiones institucional y curricular. En los apartados anteriores se han abordado cuestiones vinculadas a la dimensión sociocultural y a la dimensión étnica. Por otra parte, esta última constituye por sí misma un campo de estudio que es imposible abordar aquí. Tengo como premisa que la interculturalidad y las relaciones de género son dimensiones constitutivas de la cotidianeidad de la escuela y de su contexto social y que deben ser atendidas tanto en los contenidos como en las formas que intervienen en el proceso educativo.

##### **a. Currículo y gestión pedagógica**

Las reformas educativas en curso han abierto espacios para articular transformaciones curriculares e institucionales. En varios países, los nuevos marcos jurídicos amplían las posibilidades de participación de los padres de familia y distintos miembros de las comunidades locales, regionales y estatales. La inclusión de proyectos educativos institucionales, o proyectos de centro de trabajo, es propicia para recuperar tradiciones pedagógicas participativas y, potencialmente, se puede articular con las formas organizativas y de toma de decisión de las comunidades involucradas. Por supuesto, hay que tener en cuenta que las normatividades estipulan distintas atribuciones a la sociedad con respecto a su intervención en cuestiones pedagógicas; pero también sabemos que los márgenes de autonomía profesional de los docentes son bastante amplios, a veces por concepción de los responsables y, otras, por simple abandono.



Entiendo la gestión pedagógica como un proceso de organización de los recursos humanos y materiales de la institución en función del proyecto educativo. Aquí se deberían recoger los elementos planteados sobre la concepción educativa y las opciones pedagógicas, especialmente los objetivos de atención a la diversidad cultural y de mejoramiento de las oportunidades para que las niñas permanezcan en la escuela y puedan disfrutar y lograr un rendimiento satisfactorio. La búsqueda de coherencia con esos objetivos puede estar vinculada a la organización del calendario, los horarios, la concepción y el uso de los espacios, el estilo de organización del trabajo y la elaboración de normas institucionales.

Vale la pena advertir sobre algunos riesgos. Por una parte, si estos aspectos no se organizan en función de los procesos de aprendizajes relevantes y "reales", se corre el riesgo de trivializar una supuesta innovación. Lo adecuado no pasa por estar dentro o fuera del aula, sino por el sentido pedagógico de lo que se hace. El otro riesgo probado es que los aspectos sociales y culturales se conviertan en contenidos y no intervengan en la organización del proceso. Por ejemplo, he visto materiales que sirven para consignar el calendario agrícola, pero que luego no se tienen en cuenta ni en la organización del trabajo ni en el desarrollo del currículo.

En cuanto a las relaciones de género, la organización institucional posibilita la inclusión de procesos de reflexión sobre la historia de la escuela, los cargos de responsabilidad ocupados por mujeres y por hombres, los papeles que se asignan habitualmente, el uso del equipo, los encargos en eventos especiales, etc. También permite detectar factores que afectan la equidad y la búsqueda colectiva para reformular las relaciones de género. Si el equipo docente incluye este tipo de autodiagnóstico crítico sobre sí mismo, seguramente incidirá en las alumnas y los alumnos e incluso en sus familias.

La gestión curricular en la escuela, que interpreto como el tercer nivel de concreción, en la perspectiva de flexibilidad curricular propuesta por Coll (1995), es la oportunidad para generar las estrategias que permitan construir conocimiento sobre la institución y su entorno. Es decir, para poner en juego las interpretaciones y apreciaciones sobre las distintas dimensiones de la diversidad social y vincularlas con los contenidos propuestos en las asignaturas o áreas. Tengo presente que, muchas veces, las escuelas son incompletas, e incluso unitarias. Es necesario pensar alternativas para que las maestras y maestros de esas escuelas cuenten con apoyo para poder realizar un tratamiento curricular adecuado.

Al mismo tiempo, hay que crear las condiciones para que se pueda realizar un análisis de los contenidos y de los materiales didácticos para detectar el tratamiento a la diversidad cultural y de género. Los criterios prevalecientes en los trabajos que tratan este asunto coinciden en los siguientes aspectos:

- *Criterio cuantitativo.* Se refiere al número de páginas o a la frecuencia con que aparece el tema. El asunto es cómo se interpreta la presencia del tema, lo que, como ya he señalado, depende de la concepción sobre la manera de tratar la diferencia cultural en la escuela (explicitando identidades, articulando perspectivas, etc.).
- *Combate a estereotipos.* El asunto alude tanto a los estereotipos sociales que propician la estigmatización de grupos socialmente subordinados,



como a los estereotipos escolares que obstaculizan el desarrollo de cualquier sujeto que se distancie de los estándares establecidos (lingüísticos, culturales, de clase o de género).

- *Prevención del etnocentrismo.* El etnocentrismo es un fenómeno que ocurre en todas las culturas, pero "occidente" ha pretendido fundamentar científicamente su superioridad y ha establecido a través de sus ciencias sociales los parámetros para medir a las otras culturas. Este etnocentrismo forma parte de nuestro bagaje conceptual y analítico, y los materiales que producimos fácilmente pueden tomar este rumbo.
- *Prevención del androcentrismo.* El androcentrismo considera al ser humano de sexo masculino como el centro del universo y la medida de todas las cosas, como el único que puede juzgar, gobernar, manejar la producción, las ciencias y la técnica. Esta visión no es exclusiva de los hombres; en realidad, la posee la inmensa mayoría de los seres humanos educados en esta visión y que no han tenido oportunidad de reflexionar sobre las relaciones de género en su cultura. El androcentrismo posibilita enormes discriminaciones e injusticias hacia la mujer.

Es importante revisar también las concepciones que prevalecen en la escuela sobre la enseñanza de las ciencias exactas, las ciencias naturales y las ciencias sociales. No hay que olvidar que algunos prejuicios acerca de la inferioridad de la mujer fueron sostenidos en prestigiosos campos científicos, como la medicina y la psicología experimental.

En las ciencias sociales, las cosas no están mejor. Mediante el "salto semántico" se pone en evidencia que la supuesta inclusión en el género gramatical masculino "amplio", que abarcaría a mujeres y varones, es sólo una ilusión. En realidad, se propicia un fenómeno de identificación de la parte con el todo, el varón con la persona y así se oculta a la mujer. La identidad de género de las niñas desaparece cada vez que el maestro o la maestra se refieren a "*los niños* que hicieron la tarea", o a "*los niños* que quieren salir al patio", pero puede aparecer a la hora de "barrer el aula".

Otro punto sensible son los estereotipos respecto a las ocupaciones o carreras *para* mujeres. Vale la pena revisar cómo se refleja esto en los currículos de formación de los maestros y maestras. El tratamiento de esta cuestión en contextos etnoculturales es sensible, como hemos podido apreciar en algunos de los trabajos presentados en este seminario (Choque, Jiménez, entre otros). No tengo claro cómo abordar la complementariedad, impresa en la lengua, en relación con la equidad. Hay que discutir también la tendencia a atribuir todas las causas de la inequidad a influencias o condicionamientos externos. La mistificación de la mujer suele alejarla de la realidad social, y generalmente esa mistificación convive con la falta de equidad e incluso con la violencia (la reina del hogar, la santa, la musa, etc.).

Espero que acertemos en la manera de incidir en tan delicado asunto. La situación de las niñas indígenas necesita mejorar urgentemente. Ahí está el núcleo más sensible de la problemática etnocultural y de género.



## Bibliografía

- ALBERTI MANZANARES, P. (1994): "Donde quiera que me paro, soy yo'. Mujeres indígenas desde una perspectiva de género". *Anuario de Estudios Americanos*. Tomo 1, núm. 1. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos, págs. 287-301.
- ANDERSON, B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: F. C. E.
- ARNOLD, D. (comp.) (1997): *Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE / ILCA.
- ARNOT, M. (1995): "Feminismo y educación democrática", en Fundación Paideia (ed) *Volver a pensar la educación* (vol. 1), La Coruña y Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata, págs. 307-325.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. y A. MINGO (eds.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM-Paidós-Colegio de la Paz Vizcaínas.
- BONFIL, G. (1983): "Lo propio y lo ajeno: Una aproximación al problema del control cultural", en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (vol. 1). México: UNESCO-III, págs. 249-256.
- BUENFIL, Rosa N. (1999): "Análisis del discurso y educación", en S. Téllez (ed.) *Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas* Xalapa: SEC-SIGOLFO-UV, págs. 180-199.
- CABRUJA, T. (1998): "Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad", en X. Besalu, G. Campani y J. M. Palaudarias (comps.) *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, págs. 51-65.
- COLL, C. (1995): *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- CUMMINS, J. (1992): "The empowerment of Indian students", en J. Reyhner (ed.), *Teaching American Indian Students*. Norman, University of Oklahoma Press, págs. 3-12.
- DELGADO BALLESTEROS, G. y M. MATA ACOSTA, (1996): "¿Sólo hay género neutro en la educación?" en *Acta Sociológica*, vol. 16 (enero-abril). México: UNAM, págs. 104-132.
- DIAZ-COUDER, E. (2000): "Diversidad sociocultural y educación en México", en J. M. Juárez y S. Comboni (eds.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. México, UAM, 2000, págs. 105-147.
- ERIKSON, F. (1987): "Transformation and school success: The politics and cultura of educational achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, págs. 335-356.
- ETSA (1996): "Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: Sociedad y cultura bora", en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, págs. 187-294.
- FIERRO, C., B. FORTOUE y L. ROSAS (1999): *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- GABBERT, W. (1999): "Cultura, autonomía y Estado: Movimientos sociales indígenas en América Latina", en A. Koechert y B. Pfeiler (eds.) *Interculturalidad e identidad indígena. Preguntas abiertas a la globalización en México*. (Colección Americana 4, Universität Bremen). Hannover-Ciudad de Guatemala: Verlag für Ethnologie, págs. 13-25.
- GIGANTE, E. (1995): "Una interpretación de la interculturalidad". *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro* (número monográfico sobre educación intercultural), Año II, N.º 8, págs. 48-55.
- (1998): "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: Un recuento comparativo de políticas educativas", en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y Proyecto Editorial Huaxyácac (eds.) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca: IEEPO, Proyecto Editorial Huaxyácac, págs. 52-74.
- GODENZZI, J. (1996): "Construyendo la convivencia y el entendimiento. Educación e interculturalidad en América Latina", en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, págs. 11-21.
- GODENZZI, J. (1997): "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía", en J. Godenzzi y J. Calvo (comps.) *Multilingüis-*



- mo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, págs. 19-30.
- JORDAN, C. (1985): "Translating culture. From ethnographic information to educational program". *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, págs. 105-123.
- JORDAN, J. A. (1994): *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- KÜPER, W. (1998): *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: Un proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito, Abya Yala.
- LÓPEZ, L. E. (1996): "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación", en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, págs. 23-82.
- LUYKX, A. (1997): "Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos", en D. Arnold (comp.) *Más allá del silencio: Las fronteras de género en los Andes*, La Paz: CIASE / ILCA, págs. 189-231.
- MARTÍNEZ OLIVE, A. (1995): *Femenino / masculino: El género en la escuela primaria* (Resumen de tesis de Maestría). Inédito.
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum: La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. La Coruña y Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata.
- MOSCONI, N. (1998): *Diferencia de sexos y relación con el poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MOSONYI, E. y F. RENGIFO, (1983): "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural", en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina, vol. 1*. México: UNESCO, págs. 209-230.
- MOYA, R. (1997): "Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala". *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, págs. 129-155.
- OGBU, J. (1984): *Understanding community forces affecting minority student's academic efforts*. Manuscrito preparado para el Achievement Council of California, Oakland, California.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1995): "Apuntes críticos sobre feminismo y educación", en *Volver a pensar la educación, vol. 1*, La Coruña y Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata, págs. 307-325.
- SECRETARÍA DE LA MUJER Y GÉNERO (1995): *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia – Consejería Presidencial para la Política Social – Secretaría de la Mujer y Género.
- SPEEDING, A. (1997): "Investigaciones sobre género en Bolivia: Un comentario crítico", en D. Arnold (comp.) *Más allá del silencio: Las fronteras de género en los Andes*. La Paz: CIASE / ILCA, págs. 53-74.
- TRAPNELL, L. (1996): "Pueblos indígenas, educación y currículo: Una propuesta desde la Amazonía" en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, págs. 165-185.
- VARESE, S. y N. RODRÍGUEZ (1983): "Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva", en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina, vol. 1*. México: UNESCO-III, págs. 3-55.
- y cols. (1983): *Indígenas y educación en México*. México: CEE-GEFE.
- VELASQUEZ, M. (1987). *Educación para la mujer indígena. El caso de México. Seminario Técnico Regional sobre Educación con Mujeres Indígenas*. Antigua, Guatemala, UNESCO-OREALC-III-REDALF, 15-19 de junio.
- VILLORO, L. (1995): "Igualdad y diferencia: Un dilema político". *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro* (número monográfico sobre educación intercultural), Año II, N.º 8, págs. 26-35.
- WOODS, P. y M. HAMMERSLEY (comps.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid y Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós.



## CAPÍTULO IX

# La mujer maya de Guatemala: El futuro de la memoria

Por Ruth MOYA TORRES y Otilia LUX DE COTÍ

---

*Que la historia que pasamos quede en las escuelas,  
para que no se olvide,  
para que nuestros hijos la conozcan.*

Un testigo ante la Comisión para el Esclarecimiento Histórico

*Una sola era nuestra lengua,  
una sola era nuestra alma,  
una sola era nuestra sangre,  
una sola era nuestra especie.*

Popol Wuj

El presente capítulo aborda la problemática de la mujer maya contemporánea en Guatemala. El trabajo nos ha planteado no pocas dificultades, debido no sólo a la densidad de una temática poco desarrollada en el país, sino también a nuestra decisión de examinar las condiciones actuales de la mujer maya en Guatemala teniendo en consideración algunos aspectos de su cultura ancestral. La resolución de trabajar juntas partía de una suerte de premisa metodológica: exteriorizar nuestras respectivas miradas frente al mismo objeto de reflexión —Ruth Moya representa el pensamiento no maya, y Otilia Lux de Cotí el pensamiento maya—, lo cual implicaba decisiones de inclusión o exclusión de perspectivas sobre temas que no siempre han concitado un acuerdo unívoco. El ejercicio resultó mutuamente enriquecedor e indudablemente fue una forma de práctica intercultural.

El movimiento de *mayanidad* iniciado por los propios mayas a partir de los años ochenta estudia la cultura maya de modo propositivo y dinámico, lo cual implica a la larga una transformación y una resimbolización permanentes de la misma. Esto es particularmente importante en el actual contexto político, marcado por la posibilidad de la reconciliación interna tras la firma, en 1996, de los Acuerdos de Paz que dieran fin a 36 años de guerra civil en este país centro-



americano. Es precisamente en este clima intelectual y político del movimiento maya en el que irrumpe la cuestión de la mujer maya. Analizamos sus antecedentes y proyecciones, en particular a la luz de la coyuntura actual.

Cabría quizá una sutil —pero no por eso menos importante— diferenciación de las perspectivas mayas: mientras las mujeres mayas comprometidas con movimientos feministas mayas tienen como punto de partida el reconocimiento de formas de subordinación de la mujer maya dentro del contexto intracultural familiar y comunitario, los activistas de movimientos mayas, compuestos por hombres y mujeres, parten del ideal maya del equilibrio entre el hombre y la mujer, antes que del reconocimiento de la aludida subordinación intracultural de la mujer. Este último enfoque sugiere además que las formas de subordinación de la mujer maya dentro de su propia cultura son consecuencia de los sucesivos procesos de dominación colonial interna, y son formas aprendidas de una violencia inducida desde afuera.

Desde la *no* pertenencia a la cultura maya (que es la situación de una de las autoras), estas dos percepciones sobre la cuestión de la mujer maya se sitúan indudablemente en el terreno de la construcción de las ideas para poder ser “útiles” en la acción política. Desde esta misma lectura externa puede advertirse que ambas propuestas tienen como entramado simbólico los elementos arquetípicos de la cultura maya ancestral, forzosamente reconstruidos, interpretados y sucesivamente reinterpretados para poder comunicar y aglutinar mentes y voluntades en un quehacer reivindicativo de los derechos del pueblo maya en general y de la mujer maya en particular. Así, la relectura de expresiones cosmogónicas presentes en los mitos, especialmente en el del *Popol Wuj*, corresponde a la propia función del mito, es decir, a la posibilidad de servir permanentemente como referente que da cuenta del pasado y puede iluminar el porvenir.

Desde la *pertenencia* a la cultura maya (que es el caso de la otra autora), la reinterpretación de la cultura propia se sitúa en una perspectiva de la *verdad*, porque lo que afirma la cultura es siempre verdadero; el mito no es mito, sino una forma de verdad histórica, sociopolítica, cultural y religiosa. Tenemos la esperanza de haber logrado plasmar en estas páginas el sentido de nuestra discusión y, en definitiva, de haber podido transmitir nuestros principales acuerdos conceptuales.

Incluimos datos de escolaridad de la niña y la mujer maya, revisamos los antecedentes que dan pie a propuestas específicas a ellas destinadas, hacemos un breve recuento de los logros y nos detenemos un poco más en las tareas pendientes en materia de la educación de la niña y la mujer mayas. Recuperamos, asimismo, el ideario del movimiento de las mujeres mayas, compartiendo la esperanza de que su unidad se cristalice. También presentamos algunos de los principales fundamentos del enfoque de género desde la cultura maya, centrados en las nociones de complementariedad y equilibrio entre mujer y hombre.

## **1. El contexto amplio de la violencia**

Guatemala es un país de contrastes y contradicciones sociopolíticas, culturales, económicas y religiosas que aún exhibe el lastre de haberse formado sobre bases de sometimiento, discriminación, expropiación y exclusión de los mayas, como parte de la herencia colonial española. Sin embargo, son genuinos los



esfuerzos por lograr un Estado democrático de derecho y por edificar una nación multicultural, con nuevas relaciones interculturales —para superar las diferencias y las limitaciones de la intolerancia y de la falta de una visión de futuro compartida— y con proyección hacia el desarrollo socioeconómico y cultural del país.

Una democracia débil plantea muchos desafíos para enfrentar el futuro. Los Acuerdos de Paz establecen una serie de compromisos que pueden llevar al país hacia cambios sustanciales: el fortalecimiento de la democracia, la mayor participación política de la sociedad civil, de mujeres y hombres mayas y *ladinos*\* en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr el poder compartido y realizar acciones encaminadas a superar las diferencias socioeconómicas.

### a. La violencia intrafamiliar

La violencia intrafamiliar es manifiesta en las diferentes culturas y estratos socioeconómicos de Guatemala. La extrema pobreza, el desempleo, la falta de servicios de salud y de educación adecuados, el analfabetismo y la falta de capacitación para desarrollar habilidades y destrezas para la vida son condicionantes que facilitan la violencia intrafamiliar. Además de constituir una flagrante violación de los derechos humanos, esta situación se da en la más absoluta impunidad y afecta sobre todo a las mujeres, independientemente de su condición económica, social, religiosa o étnica.

La violencia intrafamiliar en la vida de las parejas mayas evidencia el abandono de prácticas y valores de la cultura maya. Los hombres mayas que maltratan verbal y físicamente a sus esposas o hijas suelen ser individuos aculturados que actúan fuera de su entorno y que reproducen en la vida cotidiana modelos transmitidos por la escuela o el ejército. Esta agresividad se ve exacerbada por el alcoholismo masculino, por lo que muchas mujeres desearían que los varones participaran en actividades comunales o que fueran a la escuela o a centros de alfabetización para cambiar esa conducta indeseable.

Hay, sin embargo, elementos culturales que predisponen a formas de violencia del hombre contra la mujer, pero si se quiere lograr una transformación y un cambio de los valores y/o costumbres que facilitan las conductas patriarcales en la sociedad maya, es necesario trabajar cuidadosamente sobre estos aspectos conflictivos en el seno de la familia y de las organizaciones mayas. Prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar son tres pasos en la dirección de mejorar la convivencia humana en Guatemala. No cabe duda de que en la familia podemos moldear conductas y evitar así la semilla de la descomposición social.

La violencia sexual en contra de las mujeres mayas que desempeñan trabajos domésticos es una repugnante práctica ejercida por los hombres ladinos, especialmente por los hijos de los empleadores, con mujeres del área rural. El *derecho de pernada*, abuso típicamente colonial, aún rige en algunas fincas privadas en detrimento de las hijas adolescentes de los colonos.

---

\* *Ladino*: mestizo centroamericano europeizado. Esta categoría puede incluir a las clases urbanas, a los trabajadores rurales y al campesinado, pero un rasgo característico de los ladinos es su uso exclusivo del castellano y su vestimenta occidental. (N. del E.)



## 2. *La Comisión para el Esclarecimiento Histórico y la documentación sobre la violación de los derechos humanos*

La investigación de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH)<sup>1</sup> examinó, como es sabido, las causas y los efectos de la violencia provocada por los 36 años de guerra civil.

Entre las causas del enfrentamiento armado, la CEH menciona la naturaleza de las relaciones socioeconómicas, culturales y sociales de Guatemala; el carácter antidemocrático de la sociedad guatemalteca; la ausencia de políticas sociales públicas para atenuar la exclusión y el papel negativo del Poder Legislativo y de los partidos políticos al contribuir a esta misma polarización social<sup>2</sup>. Todos estos factores sumados se constituyeron en el escenario de la represión y de la ineficacia de la justicia<sup>3</sup>.

Según este informe de la CEH, aproximadamente una de cada cuatro víctimas directas de las violaciones de los derechos humanos y hechos de violencia fueron mujeres, que murieron, fueron *desaparecidas*, torturadas y violadas sexualmente<sup>4</sup>. Miles de mujeres quedaron viudas o fueron víctimas de acciones de guerra indiscriminadas, por lo que muchos niños y niñas, especialmente mayas, quedaron en la orfandad<sup>5</sup>. El ejército identificó a los mayas como afines a la guerrilla y como el "enemigo colectivo del Estado", y si bien algunos mayas ingresaron a la misma, según la CEH, esta información fue exagerada y manipulada a fin de justificar las acciones violentas en contra del pueblo maya, lo cual constituía un claro ejemplo de la ideología racista<sup>6</sup>. Las comunidades mayas se convirtieron en el principal objetivo militar durante los años más cruentos del enfrentamiento (1978-1983). De ahí que, para evitar ser perseguidos, los mayas debieron *desmayanizarse*, ocultar su traje e identidad y clandestinizar sus prácticas rituales<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> La CEH estuvo conformada por Christian Tomuschat, Otilia Lux de Cotí y Alfredo Balsells Tojo. El Acuerdo de Oslo, firmado el 23 de junio de 1994 por el Gobierno nacional y la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), sentó las condiciones para la creación de la CEH, que tenía como misión fundamental examinar las causas del enfrentamiento armado interno y los mecanismos y efectos de la violencia. Esta comisión, que contaba con el apoyo de las organizaciones de derechos humanos y de diversos estamentos de la sociedad guatemalteca, así como de múltiples gobiernos y entidades internacionales, recibió los testimonios de las víctimas. Una contribución significativa para el esclarecimiento fue la decisión del Gobierno de Estados Unidos de permitir el acceso a documentos reservados relativos a su intervención en épocas de violencia.

El Secretario General de la ONU, a través del Departamento de Asuntos Políticos y de la Oficina de Servicios para Proyectos de Naciones Unidas, implementó la Oficina de Apoyo de la CEH. Las conclusiones del informe se estructuraron en tres secciones: conclusiones de carácter general, conclusiones sobre los hechos constitutivos de violaciones de los derechos humanos y hechos de violencia, y conclusiones relativas al proceso de paz y reconciliación. Ver Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999.

<sup>2</sup> *Op. cit.*: 17-18.

<sup>3</sup> *Op. cit.*: 18-19.

<sup>4</sup> Las violaciones de las mujeres ocurrieron durante la tortura o antes de ser asesinadas, y la mayoría de las víctimas fueron mujeres mayas, lo que nos lleva a una vergüenza colectiva de esta comunidad, *op. cit.*: 36.

<sup>5</sup> *Op. cit.*: 23.

<sup>6</sup> *Op. cit.*: 23-24.

<sup>7</sup> *Op. cit.*: 30.



A partir de 1982, las autoridades mayas tradicionales fueron sustituidas por las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC). Del lado de la guerrilla, estas mismas autoridades tradicionales fueron sustituidas por las Fuerzas Irregulares Locales y los Comités Clandestinos Locales<sup>8</sup>, lo que condujo al desplazamiento masivo forzoso de entre quinientos mil y un millón y medio de personas entre 1981 y 1983. Esto explica la militarización automáticamente de los reasentamientos de la población y el hecho de que los "desarraigados" fueran estigmatizados, convertidos en sujetos anodinos dispersos en la capital<sup>9</sup> o desplazados a las fronteras con los países vecinos, especialmente la de México.

La persecución al pueblo maya se expresó en las masacres y en la violación sistemática de su identidad étnica y cultural<sup>10</sup>. De ahí que, en la perspectiva de la CEH, la paz y la reconciliación nacionales constituyan la meta prioritaria, para lo cual la misma CEH recomienda, entre otras acciones, preservar y dignificar la memoria de las víctimas, y a la vez tomar medidas de reparación a través de un *Programa Nacional de Reparación*<sup>11</sup>.

La reconciliación nacional, propuesta central de este informe, tendría como requisitos fundamentales el respeto de los derechos humanos, el mejoramiento de la administración de justicia, el derecho a las formas tradicionales de resolución de conflictos, la primacía del poder civil frente al poder militar, un nuevo orden doctrinario de la institución militar y, en general, la amplia difusión y reconocimiento de los derechos humanos para la superación de las heridas internas y la concreción de la paz<sup>12</sup>.

Del universo de la violación sexual documentada por la CEH, el 99% corresponde a las mujeres, mientras que el 1% corresponde a los hombres, sobre todo adolescentes. La violencia política *ha sido la única que no ha discriminado a las mujeres*; pues durante el enfrentamiento armado los violadores de los derechos se volcaron, con saña, contra las niñas y mujeres mayas, considerándolas como botín de guerra.

### **3. Los Acuerdos de Paz: El contexto para revisar y revertir la discriminación educativa de la mujer maya**

Las condiciones educativas de la población mayoritaria de Guatemala revelan el severo retraso de la misma. Marginalidad educativa y analfabetismo son los rasgos más sobresalientes de la falta de atención educativa y, cuando la escuela existe, ésta arroja resultados como la deserción, la repetición de curso, la extraedad de niños y niñas. En promedio, cualquier niño guatemalteco debe pasar en la escuela 11,2 años para poder egresar de sus aulas.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> *Op. cit.*: 35-36.

<sup>11</sup> Las metas principales de este programa, de no menos de 10 años, serían básicamente las siguientes: búsqueda de los desaparecidos, especialmente de los niños adoptados o separados "legalmente" de sus familias; reconocimiento del estatus jurídico de la ausencia por desaparición forzada; política de exhumaciones. *Op. cit.*: 55-56.

<sup>12</sup> *Op. cit.*: 50-71.



Estos indicadores tradicionales, que de por sí denotan la disfuncionalidad del sistema educativo del país, son tanto más críticos cuando se refieren a la población maya en general y a la mujer maya en particular. En efecto, las mujeres mayas de todas las edades y en todos los niveles y modalidades del sistema, como lo veremos luego, suelen exhibir las tasas más altas de subescolaridad. Tal situación parecería mostrar la incapacidad crónica del sistema para responder a las necesidades educativas, tanto en términos de cobertura como de calidad. No es de extrañar, pues, que la reforma educativa haya sido uno de los puntos de negociación política entre la guerrilla y el Gobierno guatemalteco. Dos de los 18 acuerdos de paz plantean la necesidad de esta reforma: el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y el Acuerdo sobre la Situación Socioeconómica y Agraria.

El interés general de la sociedad está orientado a los cambios que podrían producirse en el marco de los diferentes acuerdos, algunos de los cuales destacan la capacitación y la participación de las mujeres. Como veremos más detenidamente, la cuestión de género se incorpora transversalmente en las distintas acciones previstas en el Diseño de la Reforma Educativa<sup>13</sup>.

Puesto que la exclusión de la mujer indígena no sólo ocurre en el ámbito educativo, sus derechos se han negociado de modo explícito en el mencionado Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (Sección II. b. Lucha contra la discriminación, Derechos de la mujer indígena), donde se señala la necesidad de actuar en contra del acoso sexual, crear la Defensoría de la Mujer Indígena y, por último, promover la divulgación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación de la Mujer<sup>14</sup>.

#### **4. Logros, expectativas y retos de la mujer maya**

##### **a. Política nacional de promoción y desarrollo de las mujeres guatemaltecas y el Plan de equidad de oportunidades 1997-2001**

Teniendo siempre como referente los Acuerdos de Paz, y en la perspectiva de contribuir a la reducción de los índices de pobreza y la oposición a la discriminación, la Secretaría de Obras Sociales dirigida por la esposa del Presidente, en

<sup>13</sup> Comisión Paritaria de Reforma Educativa (1998: 130).

<sup>14</sup> El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas establece:  
Derechos de la mujer indígena:

1. Se reconoce la particular vulnerabilidad e indefensión de la mujer indígena frente a la doble discriminación como mujer y como indígena, con el agravante de una situación social de particular pobreza y explotación. El gobierno se compromete a tomar las siguientes medidas:
  - I Promover una legislación que tipifique el acoso sexual como delito y considere como un agravante en la definición de la sanción de los delitos sexuales el que se hayan cometido contra mujer indígena.
  - II Crear una Defensoría de la Mujer Indígena, con su participación, que incluya servicios de asesoría jurídica y servicio social.
  - III Promover la divulgación y fiel cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación de la Mujer.
2. Se insta a los medios de comunicación y a las organizaciones de promoción de los derechos humanos a cooperar en el logro de los objetivos del presente literal. Ver Maya/UNESCO (1995: 13).



coordinación con la Oficina Nacional de la Mujer y un Comité Consultivo conformado por organizaciones de mujeres elaboraron la Política nacional de promoción y desarrollo de las mujeres guatemaltecas y el Plan de equidad de oportunidades 1997-2001. Esta propuesta pasó a la Secretaría de Planificación para su traducción en acciones concretas y su posterior aprobación por parte del Gobierno. Tal política ha sido considerada por parte de la Misión de las Naciones Unidas para la Verificación de los Acuerdos de Paz en Guatemala (MINUGUA) como un esfuerzo positivo para atender los compromisos de los Acuerdos de Paz referidos a la mujer<sup>15</sup>.

### **b. El Foro Nacional de la Mujer y el proyecto de ley sobre la Defensoría de la Mujer Indígena**

El Foro de la Mujer se constituyó como parte de los compromisos de los Acuerdos de Paz, específicamente del Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (inciso B. "Participación de la mujer en el desarrollo económico y social", y la sección 29. III.). El Foro está constituido por mujeres provenientes de organizaciones de desarrollo, de derechos humanos y del movimiento maya.

En la perspectiva de dar salidas a la problemática de la mujer, el Foro organizó una serie de eventos y talleres de discusión para la formulación de sus propuestas, siendo uno de los principales logros el fortalecimiento de su estructura interna y de la capacidad de gestión de la Comisión Coordinadora. El Foro funciona en las ocho regiones del país y tiene como objetivo inmediato:

Apoyar técnica y financieramente el funcionamiento del Foro Nacional de la Mujer en la generación de procesos de consulta, elaboración de propuestas y negociación de las mismas, para su incorporación en las políticas públicas, planes y programas nacionales, dando así cumplimiento a los compromisos de los Acuerdos de Paz.

Para el cumplimiento del mencionado objetivo, la Comisión Coordinadora del Foro se planteó<sup>16</sup> tres grandes líneas de acción, que transcribimos textualmente:

1. Fortalecer la estructura interna y las capacidades de gestión de la Comisión Coordinadora y del Foro Nacional de la Mujer.
2. Elaboración de las propuestas políticas nacionales de desarrollo integral de la mujer, dentro del marco de los Acuerdos de Paz sobre los ejes temáticos del desarrollo social, económico y jurídico.
3. Lograr la incorporación de las propuestas en las políticas, planes, programas y legislación nacional.

El Foro está logrando algo que la sociedad guatemalteca en su conjunto necesitaría de manera urgente: superar las diferencias entre mayas y ladinos, y

<sup>15</sup> MINUGUA (1998: 15).

<sup>16</sup> Documento interno (no publicado) del Foro Nacional de la Mujer. Su elaboración precede a la consulta sobre las reformas constitucionales de mayo de 1999.



armonizar las relaciones interculturales, observación que también recoge MINUGUA<sup>17</sup>. Los principales retos del Foro en el momento presente son los siguientes:

1. Concluir las propuestas sobre los temas cívicos, políticos y jurídicos.
2. Definir las estrategias, actores, recursos financieros para la aceptación de las propuestas del Foro ante los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial.
3. Motivar la participación de las mujeres en la consulta popular y en las elecciones previstas para 1999.
4. Fortalecer el Foro Nacional de la Mujer en todas sus estructuras.

Con base en los Acuerdos de Paz, la Coordinación de Organizaciones Mayas de Guatemala (COPMAGUA) creó, en agosto de 1996, la Comisión Permanente de Derechos de la Mujer Indígena, cuyo objetivo central es hacer cumplir el inciso B del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. En este marco, dicha comisión organizó una serie de reuniones cuya finalidad era buscar las vías más expeditas para hacer llegar a los poderes públicos las demandas consensuadas, así como para agilizar las negociaciones en esta materia con la Secretaría de la Paz (SEPAZ). Asimismo, tanto las organizaciones indígenas como la comisión acordaron hacer una entrega pública de los documentos relativos a esta propuesta de ley a la Comisión de Acompañamiento, al Foro Nacional de la Mujer, al Congreso de la República y a la SEPAZ.

El anteproyecto de ley que preveía la creación de la Defensoría de la Mujer Indígena fue entregado al Congreso de la República<sup>18</sup>. La creación de la Defensoría de la Mujer Indígena busca promover la participación de la mujer indígena en todo lo que tenga que ver con el logro de sus derechos, incluyendo servicios sociales y de asesoría jurídica. Ha sido una de las máximas expectativas de las mujeres mayas para defender sus derechos como mujeres. La Defensoría de la Mujer Indígena tiene el carácter de entidad rectora para la defensa, promoción, educación, vigilancia y asesoría a las mujeres indígenas en cuanto a sus derechos específicos contenidos en las leyes nacionales, tratados y convenios ratificados por el Estado de Guatemala, así como en el derecho consuetudinario indígena<sup>19</sup>.

La Defensoría de la Mujer Indígena —creada sobre la base del Acuerdo Gubernativo N.º 525-99 del 19 de julio de 1999, y aprobada por el Congreso el mismo mes y año, estará adscrita a la Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos (COPREDEH)— se encargará de la defensa de los derechos de las mujeres mayas, especialmente frente al funcionamiento de las instituciones judiciales en el país, y de dar paso a un Estado democrático de derecho.

La Defensoría de la Mujer Indígena tendrá las siguientes atribuciones, que reproducimos textualmente:

<sup>17</sup> MINUGUA, *op. cit.*: 15.

<sup>18</sup> SAQB'ICHIL-COPMAGUA-Comisión Nacional Permanente Derechos de la Mujer Maya, 1991, *Propuesta de ley "Creación de la Defensoría de la Mujer Indígena"*, Iximulew Kab'laluj Toj, 9 de diciembre. Guatemala: Editorial Saqb'e, 37 y siguientes.

<sup>19</sup> *Op. cit.*: 9.



1. Promover y desarrollar, con entidades gubernamentales y no gubernamentales, acciones tendentes a la propuesta de políticas, planes y programas para la prevención, defensa y erradicación de todas las formas de violencia y discriminación contra la mujer indígena;
2. Canalizar a donde corresponda las denuncias sobre el tema de las mujeres indígenas que se reciban, y darles el ordenado seguimiento;
3. Proporcionar asesoría jurídica a mujeres indígenas víctimas de violencia, malos tratos, discriminación, acoso sexual y otras violaciones a sus derechos, y dar seguimiento a los casos que sean planteados;
4. Proporcionar atención y servicio social a las mujeres indígenas víctimas de la violencia, malos tratos, discriminación, acoso sexual y otras violaciones a sus derechos, y dar seguimiento a los casos que sean planteados;
5. Diseñar, coordinar y ejecutar programas educativos, de capacitación y divulgación de los derechos de la mujer indígena;
6. Estudiar y proponer, en coordinación con COPREDEH, al Presidente de la República, proyectos de ley en materia de derechos de la mujer indígena, para lo cual la Defensoría deberá tener en cuenta todas las leyes del país, así como Pactos, Convenios y Tratados Internacionales ratificados por Guatemala.

La institucionalización de la Defensoría de la Mujer Indígena es fruto de la lucha de las mujeres en Guatemala y de sus diferentes organizaciones. Es especialmente valiosa la participación infatigable de las mujeres mayas.

## **5. Tendencias de las organizaciones de mujeres mayas: Algunos antecedentes**

En los años 1988, 1989 y 1990 se llevaron a cabo seminarios para promover la identidad, el desarrollo y la participación de las mujeres mayas: la convocatoria tenía el objetivo de fortalecer la organización femenina maya en el ámbito nacional y regional, y propició el surgimiento de una organización denominada Consejo de Mujeres Mayas de Guatemala.

### **a. Primer seminario: "La participación de la mujer maya en el desarrollo de Guatemala"**

En este seminario, llevado a cabo entre el 12 y el 16 de diciembre de 1988 en Antigua, Guatemala, participaron 25 mujeres destacadas que han incidido en diferentes espacios de la vida nacional. Los objetivos del evento eran conocer las experiencias de estas participantes, compartir información acerca de lo que se entendía por desarrollo de comunidades indígenas y sus repercusiones en el país, así como revalorizar el potencial del aporte de la mujer maya para el desarrollo.

Las recomendaciones del seminario se fueron materializando en estrategias y acciones que sirvieron de fundamento a muchas organizaciones de mujeres mayas. Entre estas recomendaciones se destacan las siguientes:



- Promover la filosofía del pueblo maya como base para la planificación y ejecución de sus propios proyectos.
- Sensibilizar a las instituciones que trabajaban en áreas de desarrollo para la toma de decisiones compartidas con las mujeres mayas.
- Tomar precauciones con la tecnología moderna para no destruir la cultura.
- Trabajar para la conservación y mejoramiento del medio ambiente como parte vital de la cosmología maya.
- Recuperar los valores mayas a través del acercamiento a los ancianos.
- Tomar conciencia de las especificidades de la educación auténtica de los mayas, y orientar a la juventud a partir de sus fundamentos.

## **b. Segundo seminario: “La mujer maya y el Quinto Centenario de la Invasión a América”**

El seminario “La mujer maya y el Quinto Centenario de la Invasión a América” se llevó a cabo en San Cristóbal Totonicapán, los días 7, 8 y 9 de diciembre de 1989. Este evento tuvo como propósito fundamental analizar y participar conscientemente en la reivindicación de la cultura maya y de su legado histórico. Las participantes se plantearon reflexionar sobre las acciones y actitudes que se asumirían ante el quinto centenario de la invasión española. Se analizó el proceso histórico de la invasión española a tierras americanas y sus consecuencias en el desarrollo del pueblo maya y, específicamente, en el de la mujer maya, con el propósito de proponer acciones concretas al respecto.

Asimismo, a lo largo de este seminario se analizaron las consecuencias políticas, sociales, económicas, culturales y religiosas de la conquista, se acordó la necesidad de impulsar la integración de las organizaciones propias y de lograr una mayor consciencia acerca de la propia identidad. Las participantes también acordaron convertirse en facilitadoras para la sensibilización de otras mujeres sobre la situación femenina en el seno de la familia y de la comunidad, buscar la participación de las mujeres en diversos eventos, trabajar con padres de familia sobre la identidad, llegar a ser profesionales pero con identidad, difundir la cultura a través de diferentes medios de comunicación, revalorizar el uso de la medicina maya, consumir productos elaborados en las comunidades, etc.

Un acuerdo central fue el de luchar para que la educación de la niñez, de la juventud y de los adultos mayas se base en sus formas de vida, enfatizando la cultura y la educación bilingüe; para lograr que la educación de la niñez se realice en los idiomas mayas; para crear y divulgar literatura en los idiomas mayas de cada región. La mujer —se señalaba— debe reconocer, revalorizar y ejercer su propio papel en concordancia con su propia cultura.

Asimismo —se concluía—, se deberían reconocer los derechos humanos y laborales de las mujeres en las actividades domésticas. Los varones deberían tomar conciencia de que la mujer maya no solamente tiene la función de procrear hijos y hacer el trabajo doméstico, sino que tiene los mismos derechos, capacidades y responsabilidades que el varón. La mujer debe participar en organizaciones tanto de mujeres como de hombres y mujeres como parte del equilibrio entre ambos sexos. En fin, se planteaba cuestionar los diversos prejuicios y estereotipos peyorativos de los ladinos respecto a los mayas.



### **c. Tercer seminario: "El papel de la mujer maya ante la celebración de los 500 años"**

Este seminario se llevó a cabo en noviembre de 1990, en Chichicastenango, departamento de El Quiché. Más tarde, la participación de la mujer en diferentes organizaciones se hizo inevitable debido al fortalecimiento de su identidad desde la perspectiva de las abuelas. La metodología empleada, conferencias y talleres, les permitió llegar a conclusiones relevantes acerca de las demandas y derechos de la mujer maya: el seminario se pronunció por el rechazo a la celebración del Quinto Centenario. Las mujeres plantearon sus derechos en lo social, político, económico y religioso. Acordaron participar en todos los espacios de decisión y comprometerse con la creación del Consejo de Mujeres Mayas, luchar por su organización y por la definición de su estructura, sus políticas y acciones, así como por lograr el financiamiento y la sostenibilidad futura de esta instancia.

El evento perseguía tres objetivos fundamentales: lograr la unidad de las mujeres mayas y la promoción consciente de su identidad y la defensa de sus derechos como mujeres, definir una postura común y apoyar a las organizaciones e instituciones que promuevan actividades en contra de la celebración del Quinto Centenario, además de conformar una organización nacional de mujeres mayas. El compromiso de las participantes se fue fortaleciendo hasta formar el Consejo de Mujeres Mayas de Guatemala como una organización seria y de proyección comunitaria.

### **d. El Consejo de Mujeres Mayas de Guatemala**

Es un colectivo que pretende ser un espacio de y para la mujer maya, consolidado a través de una organización sólida de mujeres mayas en favor de sus propias demandas. Como parte de sus actividades, este Consejo realizó seminarios y diversos foros cuyas conclusiones han llegado a convertirse en directrices de las luchas del pueblo maya. La idea central es lograr el respeto de los derechos de la mujer maya y superar toda clase de exclusión.

En 1991, el Consejo de Mujeres Mayas de Guatemala (CMMG) realizó su primera asamblea en Chimaltenango para cumplir sus objetivos generales: impulsar y desarrollar la formación y organización de las mujeres, así como para hacer seguimiento a las recomendaciones de los tres seminarios que le dieron origen. Esta organización sembró la semilla del fortalecimiento de la identidad y la participación, y permitió la consolidación de un liderazgo femenino sobre las demandas y los derechos de las mujeres, en coparticipación con los hombres mayas.

### **e. Otras organizaciones de mujeres mayas**

Frente a la violencia y sus secuelas destructivas, la gente opuso respuestas de resistencia que le permitieron afrontar la situación, sobrevivir y resguardar su dignidad. Guardar silencio y ocultarse fueron recursos frecuentes, tanto en las



comunidades rurales como en los núcleos urbanos, pero el extraordinario autocontrol desplegado particularmente en las comunidades mayas evitó que el ejército ubicara escondites, refugios y rutas de desplazamiento, lo que posteriormente permitió a la gente reagruparse y sobrevivir.

#### **f. El Consejo Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA)**

Es una organización dirigida por Rosalina Tuyuc, mujer maya y actual diputada ante el Congreso Nacional por el Frente Democrático Nueva Guatemala (FDNG). Esta organización está formada por mujeres mayas, viudas de la guerra, provenientes de centenares de aldeas del interior del país. Después de su formación, en 1988, gran parte de su trabajo se centró en la denuncia y en la oposición contra la militarización de las comunidades, así como en la denuncia de la discriminación contra la mujer indígena.

#### **g. Mamá Maquín**

Esta entidad surgió del agrupamiento de mujeres en el exilio, especialmente en México, con un propósito de denuncia y con el objetivo de fortalecer la organización de las mujeres y favorecer su participación para el logro de sus derechos.

#### **h. Mujeres mayas: Participación cívico-política**

Este movimiento surge en julio de 1999 a partir de un grupo de mujeres que habían participado en espacios de orientación cívico-política, tales como el Premio Nobel de la Paz, las congresistas mayas, la Comisión de la Verdad, y otras.

La idea es que las mujeres mayas compartan sus experiencias cívico-políticas con las mujeres más jóvenes, de modo que las nuevas generaciones de mujeres puedan dirigir los movimientos en pro de sus derechos. Otro propósito, más coyuntural, es el de asesorar a las candidatas mayas que iban a ocupar diputaciones y alcaldías en la próxima contienda electoral. Un objetivo adicional es apoyar a las esposas de los alcaldes y gobernadores mayas. El apoyo consistiría, en primer lugar, en abrir un poco más el espacio de sensibilización hacia la auto-identidad maya, los derechos de la mujer, la formación para la toma de decisiones, el desarrollo del liderazgo femenino, la autoestima étnica y de género y el fortalecimiento de la participación ciudadana de la mujer maya para la edificación de la democracia intercultural en Guatemala.

A más largo plazo, se pretende establecer una escuela política para la participación de las mujeres mayas en el quehacer público. El grupo partió del reconocimiento y de las experiencias del Consejo de Mujeres Mayas, del Foro Nacional de la Mujer y de la Defensoría de la Mujer Indígena. Entre los fundamentos ético-filosóficos está el *Popol Wuj*, a través de las figuras paradigmáticas de las abuelas:



"Hemos tomado como punto de partida las sabias enseñanzas de nuestras abuelas Xkik, Xmucane y Xlem, que supieron conjugar la vida doméstica y su participación en la vida política, económica, cultural, religiosa... a fin de potencializarnos como mujeres y ser parte de la democracia intercultural en Guatemala"<sup>20</sup>.

La fragmentación de las organizaciones de mujeres mayas nos fuerza a destacar la necesidad de fomentar una organización unitaria de la mujer maya a escala nacional, lo que ahora es más urgente que nunca.

## i. El Primer Congreso de Educación Maya

Las consideraciones relativas a los derechos de la mujer indígena ya fueron discutidas en el Primer Congreso de Educación Maya, reunido en Quetzaltenango en 1994 y, como hemos visto, constarían luego en el mencionado Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado meses más tarde, en marzo de 1995.

Las conclusiones de este primer congreso señalan la crisis del sistema educativo nacional y proponen la educación maya como una alternativa que podría crear los espacios de participación social que eliminara las formas de exclusión, paternalismo, asimilación y alienación, así como la destrucción de los idiomas, las prácticas y los valores mayas. Esta educación alternativa se construiría para las modalidades formal y no formal y promovería las escuelas mayas. Para ello, el Congreso recomendaba que el Ministerio de Educación sistematizara, promoviera, divulgara y financiara la educación maya, en atención a las peculiaridades del pueblo maya<sup>21</sup>.

En este mismo primer congreso se reconoce el papel de la mujer maya como reproductora de su propia cultura y su valor como agente de cambio, así como la revalorización de su papel complementario al del hombre. Asimismo se apela a la necesidad de impulsar su organización y su derecho a acceder a todas las modalidades educativas<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Documento de base del grupo (borrador).

<sup>21</sup> Ver Maya/Unesco (1995: 175-176).

<sup>22</sup> En el Primer Congreso de Educación Maya, en el capítulo "La mujer maya y la educación en Guatemala", se señala lo siguiente:

### *Conclusiones*

1. Se reconoce el papel esencial de la mujer maya en la transmisión del idioma y los valores de la identidad cultural.
2. La cultura maya reconoce la complementariedad entre el hombre y la mujer, por lo que los problemas de la mujer maya son los problemas del pueblo maya.
3. La cultura ladina margina y discrimina a la mujer, sobre todo a la mujer maya, convirtiéndola en objeto publicitario y promocional. También la utiliza como estereotipo del maltrato, abandono y opresión, siendo excluida sistemáticamente de los derechos culturales, educativos, sociales, jurídicos y políticos.

### *Recomendaciones*

1. Tomando como base las normas jurídicas nacionales e internacionales con relación a la mujer, el Pueblo debe reclamar sus derechos a la igualdad social, cultural, laboral y profesional, conservando libremente la práctica de las tradiciones y costumbres de su comunidad. Al mismo tiempo debe organizarse, comunicarse y participar en el desarrollo, ocupando los espacios que le corresponden en la sociedad.



## 6. *La Consulta Popular de mayo de 1999 y las reformas constitucionales*

Después de la firma de los Acuerdos de Paz, el país entró en una serie de deliberaciones sobre el reordenamiento institucional y jurídico, las mismas que dieron paso a varias propuestas de iniciativas de ley y de modificaciones de diferentes artículos de la Constitución de la República<sup>23</sup>. Para transitar hacia la constitucionalidad de las reformas propuestas y en atención a los compromisos establecidos en los Acuerdos de Paz, el Congreso de la República (mediante Acuerdo N.º 4198, del 16 de octubre de 1998) determinó someter las reformas a consulta para determinar su aprobación o no. En efecto, la llamada Consulta Popular se realizó el 16 de mayo de 1999.

Los votantes debían dirimir entre un Sí y un No respecto a las distintas cuestiones agrupadas en cuatro grandes capítulos: 1. Nación y Derechos Sociales; 2. Organismo Legislativo; 3. Organismo Ejecutivo y 4. Organismo Judicial y Administración de Justicia<sup>24</sup>. El primero abarcaba el reconocimiento de la multiculturalidad en Guatemala, puesto que las reformas constitucionales de 1994 sólo reconocían a los pueblos de ascendencia maya, mientras que, a partir de los Acuerdos de Paz, se reconoce a los pueblos maya, garífuna, xinca y ladino. Dentro de este mismo grupo de reformas, se preguntaba sobre la oficialización de los idiomas indígenas del país en el ámbito escolar, jurisdiccional y otros de la vida pública, así como el derecho de los pueblos indígenas a ser consultados cuando una medida administrativa pudiera afectarles.

Igualmente, la consulta abarcaba el derecho a elegir entre el servicio militar o el servicio social<sup>25</sup>, y preguntaba a los ciudadanos sobre el reconocimiento del derecho consuetudinario.

2. El Pueblo Maya debe apoyar las diversas organizaciones de mujeres mayas que demandan sus derechos.

### *Resoluciones*

1. Siendo la mujer maya la portadora de fundamentos y valores indispensables para la vida del Pueblo Maya, tanto el Ministerio de Educación como los empleadores, la comunidad y la familia deben facilitar su acceso a los distintos niveles de educación formal.

2. El gobierno de la República, a través del Ministerio de Educación, debe fortalecer, en forma descentralizada, aquellos programas que busquen educar a la niña y a la mujer maya. (Maya/Unesco, *op. cit.*: 178-179.)

<sup>23</sup> Para informar acerca del sentido de la consulta se publicaron diferentes documentos: cf.: Saqb'ichil-Coordinación de Organizaciones del Pueblo Maya de Guatemala, COPMAGUA (ed.), 1999; cf. también: MINUGUA (ed.), 1999a.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Los temas relativos al Organismo Legislativo básicamente establecían formas de regulación y control sobre las acciones del gobierno; los temas referidos al Organismo Ejecutivo aluden a una modernización del ejército; a la importancia de la Policía Nacional Civil, creada por los mismos acuerdos de paz, y única responsable de la seguridad interna; a la no participación del ejército en funciones administrativas políticas y sociales que no le corresponden *stricto sensu*. Por fin, los ítems relacionados con el Organismo Judicial y la Administración de la Justicia tienen que ver con la transformación de la justicia en un servicio del Estado eficaz y profesional, que asegure: a) La igualdad ante la ley, b) Que la justicia sea eficaz, y c) La creación de la Carrera judicial. Igualmente, el reconocimiento del derecho consuetudinario, el cual, a su vez, debería cumplir los siguientes requisitos: a) Que la persona voluntariamente se someta al sistema de derecho; b) Que las decisiones de la autoridad indígena no violen ningún derecho fundamental y c) Que las decisiones no afecten a otras personas. Ver también la publicación kiché-castellano de divulgación de las reformas: Gobiernos de Dinamarca, Guatemala, Holanda, Noruega, Suecia y el PNUD (eds.), 1999.



## a. El triunfo del "No" en la Consulta

Pese a que las previsiones acerca de la participación ciudadana en las votaciones no eran muy optimistas, la mayoría de los analistas opinaba que podría ganar el "Sí", aunque con un estrecho margen. En Guatemala, tradicionalmente sólo participa alrededor de un 25% del total de la población en condiciones de votar, pero en esta ocasión sólo participó un 18% de ese total nacional<sup>26</sup>. El No ganó con un 55,6%, mientras que el Sí alcanzó el 44,4%. El abstencionismo en la consulta ha sido explicado de diversas maneras, pero, esencialmente, se ha señalado la falta de confianza de los guatemaltecos en sus instituciones políticas.

El intelectual guatemalteco Oscar Azmitia<sup>27</sup>, al realizar un análisis de las razones del No en un número del boletín *Nao'j Ixim, Pensamiento del maíz*, destinado a los titulados del Proyecto Educativo y de Desarrollo, califica el triunfo del No como la pérdida de una oportunidad histórica para la democracia en Guatemala y señala que el gran triunfador de la consulta fue la abstención (el 81,45% del total de personas en condiciones de votar). El temor de los guatemaltecos por trastocar el orden constitucional en menos de 15 años, asegura, fue otro de los factores en juego en estos resultados.

Sin embargo, análisis espaciales e históricos más detallados dan cuenta de que en realidad la participación maya superó la participación de la media nacional<sup>28</sup>. De ahí que la papeleta referida al tema Nación y Derechos Sociales, es decir, la referida al reconocimiento de la multiculturalidad haya obtenido el Sí de 181 municipios frente a 149 que votaron por el No. Más allá de los datos estadísticos, el mencionado autor diferencia las causas estructurales de las causas coyunturales. Entre las primeras señala el racismo y el temor al divisionismo racial; la ruptura del tejido social guatemalteco como producto de la guerra; la escasa cultura política de la población; la debilidad de los partidos políticos y la caducidad del sistema electoral y el miedo a los cambios debido al conservadurismo de la clase media urbana.

Entre los factores coyunturales menciona la percepción de exclusión de la población en el proceso de reformas derivadas de los Acuerdos de Paz, en el sentido de que la URNG y el Gobierno "secuestraron" el proceso de paz en su propio beneficio; el argumento esgrimido por los defensores del No, de que los diputados se excedieron en sus atribuciones y las consultas se debían dirimir a través de una Asamblea Nacional Constituyente; el desconocimiento de las reformas propiamente dichas y la desinformación general.

<sup>26</sup> Aunque con resultados regionales diversos. Así, en el departamento de Sololá participó el 30% de los votantes, superando el 25% tradicional y llenando las expectativas del 30% a que aspiraban algunas organizaciones mayas como COPMAGUA.

<sup>27</sup> Oscar Azmitia (1999: 1-11).

<sup>28</sup> En este mismo análisis se señala que en 165 municipios en los 10 distritos electorales donde triunfó el Sí, éstos corresponden a los más afectados por el conflicto armado interno, algunos con mayoría maya. En general, en los departamentos con mayoría indígena, pese a la abstención, la participación superó la media nacional. En términos municipales, las relaciones fueron más equilibradas. Del total de 330 municipios, 165 votaron por el Sí y los otros 165 por el No. En el área metropolitana, que corresponde al 48% del electorado, el no alcanzó un 75%. En todos los departamentos del Petén triunfó el Sí, mientras que en El Progreso triunfó el No.



Para el aludido, la desinformación generó temores de carácter racista, los cuales se expresaban en el miedo a un levantamiento indígena y a una *balcanización* de Guatemala, con efectos similares a los de la guerra de Kosovo en Yugoslavia, el temor al ejercicio del derecho consuetudinario, el temor a la oficialización de los idiomas mayas y a las posibilidades de un enfrentamiento religioso debido al repunte de los movimientos de espiritualidad maya.

Del mismo modo, el autor recoge algunas lecciones derivadas del triunfo del No, de las cuales sólo destacamos las que se vinculan más estrechamente con el tema de nuestra ponencia y con las que concordamos plenamente; a saber: el reconocimiento de la enorme heterogeneidad del movimiento maya y la aceptación de que muchos indígenas votaron por el No; la aceptación de que los tiempos sociales y los calendarios políticos son incompatibles; el racismo latente en Guatemala; la estructura del poder, concentrado en pocas manos; la necesidad de que los movimientos sociales mejoren su capacidad de liderazgo y de comunicación y articulación social. Azmitia dice textualmente: "Quien es bilingüe es más intercultural. Votaron por el Sí los bilingües, y por el No los monolingües".

Pensamos que si bien esta afirmación podría ser matizada, no cabe duda de que contiene elementos de verdad. Es decir, la población maya con tendencia al monolingüismo maya, en general, no está suficientemente informada acerca del significado práctico de ejercer sus derechos culturales, sociales y lingüísticos, y ve con aprensión y temor las propuestas de reivindicación lingüística y cultural como expresiones de mayor marginación y aislamiento. Tema de particular interés a la hora de concebir políticas, estrategias y acciones educativo-culturales de EBI<sup>29</sup> para la mujer maya, ya que el supuesto —del sentido común, pero por lo mismo fundamental, no sólo en el análisis, sino en el tratamiento de estas ideologías— es que la EBI podría significar mayor aislamiento y escasas opciones de participación en la economía globalizadora moderna y en el desarrollo en general.

Desde otra perspectiva, el abstencionismo y los resultados del No deben enmarcarse en un análisis de toda la dinámica política que precedió a la Consulta y que, en buena medida, giraba alrededor del llamado Pacto Fiscal, es decir, la definición de una política fiscal tendente a crear o ampliar los fondos necesarios para las inversiones sociales y productivas del país<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> En Guatemala, Ecuador y Perú se ha establecido el uso de EBI (Educación Bilingüe Intercultural), mientras que en Bolivia y Chile se utiliza EIB (Educación Intercultural Bilingüe).

<sup>30</sup> Una comisión especial convocó a los partidos políticos a una reunión preparatoria del Pacto Fiscal, a la cual asistieron los partidos legalmente reconocidos, excepto el partido de gobierno. En la reunión los partidos argumentaron que previamente a la toma de decisiones se debería realizar un diagnóstico de la situación socioeconómica de Guatemala. Tal postura es concebida por el articulista como un retraso en la toma de decisiones, particularmente en un año electoral. Sectores de opinión, añade, favorecen el que en las deliberaciones de la Comisión sobre el Pacto Fiscal intervenga el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF), así como la Asociación de la Sociedad Civil (ASC). La tarea pendiente de la Comisión consistirá, según este análisis, no sólo en formular los proyectos técnicos, sino también en *desminar* el campo de todos los intereses políticos particulares, de manera que los consensos estén basados en el interés nacional. Cf. "Consulta popular, reformas constitucionales y Pacto Fiscal: Factores clave de la coyuntura nacional", en: Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (ed.), 1999, *Reporte político. Panorama centroamericano* N.º 147.6.



Un análisis hecho por intelectuales mayas sobre la misma problemática arroja nuevos matices acerca del fenómeno que venimos comentando. Para Enrique Sam<sup>31</sup>, el triunfo del No en realidad nunca formó parte de los supuestos políticos, y las razones para ello son varias: desde la desinformación sobre las reformas hasta una reacción racista de sectores conservadores ladinos. Muchos mayas —continúa— “... no estábamos convencidos de que esas reformas cambiarían sustancialmente al país y de ahí que el desánimo no ha cundido en todos los ámbitos”. El triunfo del No —añade— “...refleja cómo es el país, y para los mayas resulta en una lección para mejorar sus estrategias futuras. El Sí habría sido un placebo”.

## b. ¿Cómo hacer seguimiento a los Acuerdos de Paz?

Un resultado adicional del triunfo del No en la consulta es la incertidumbre en el seguimiento de los Acuerdos de Paz. Si bien muchos analistas, incluso quienes favorecieron el No, trataron de independizar estos resultados de la necesidad de dar cumplimiento y seguimiento a los Acuerdos de Paz, no es menos cierto que la población siente el desconcierto de no saber qué va a ocurrir con algunos compromisos fundamentales previamente consensuados<sup>32</sup>. Entre las causas de estos resultados, como se puntualiza en otros análisis ya comentados, se insiste en la debilidad de la sociedad civil y en el hecho de que la población guatemalteca, en su conjunto, al parecer todavía no logra asumir los compromisos “reales” de la defensa de los Acuerdos y se corre el riesgo de que, sobre todo en un período electoral como el actual, la dinámica del seguimiento de los Acuerdos se vea desbordada por nuevas problemáticas económicas y sociales<sup>33</sup>.

Para los mayas es importante el curso que vayan a tomar los acontecimientos respecto a asuntos que se habían avanzado previamente y que tienen que ver en general con el primer rubro, es decir el de la Nación. Específicamente existen dudas acerca de lo que va a ocurrir con la oficialización de las lenguas mayas y con la propia Reforma Educativa, especialmente con la modalidad de EBI, vistas ambas como puntos no resueltos en la ideología ladinocentrista prevaleciente. No se puede desconocer que la falta de participación de los maestros en la Reforma y su percepción de que ésta apuntala procesos de privatización de la educación pública es otro elemento para el análisis.

Respecto al uso de las lenguas mayas en el ámbito judicial, Sam Colop<sup>34</sup> opina que las organizaciones mayas deben exigir al Estado el cumplimiento de las leyes vigentes, dado que su uso ya está contemplado en los procesos penales y en el Convenio 169 de la OIT, del cual Guatemala es signatario, pero que no existe la suficiente presión maya ante el Poder Judicial para que estas disposiciones se cumplan.

Por su parte, Otilia Lux<sup>35</sup> también encuentra en el triunfo del No una rica lección para los mayas, y sostiene que el evento constituyó un ejercicio democrático

<sup>31</sup> Sam Colop, E., 1999: 2.

<sup>32</sup> Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (ed.), 1999: 4-8.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> *Op. cit.*: 5.

<sup>35</sup> Cf. Lux de Cotí, 1999a.



en el cual hombres y mujeres mayas votaron libremente. Afirma que los partidarios del No recurrieron al argumento de que los mayas querían la desintegración de Guatemala, pero también que muchas de las reformas propuestas no habían brotado de los mayas, sino de un sector que se había apropiado del discurso maya. La gran lección que se deriva de todo esto es la necesidad de que los mayas estrechen filas para diseñar "*estrategias de victoria*".

### c. Los resultados de la Consulta Popular y los derechos de la mujer maya

Si, como acabamos de ver, la Consulta Popular no plantea en un sentido estricto el derecho de los pueblos, y menos aún el derecho de las mujeres de los pueblos indígenas, ésta es sin duda una cuestión fundamental para imaginar formas específicas del trabajo con y para las mujeres mayas.

En el órgano periodístico *Rutzijol*, de la editorial Saqb'e, en el número especial titulado "*Respuestas al silencio después de la Consulta*"<sup>36</sup>, se analiza este silencio sobre la situación de las mujeres mayas. Entre las conclusiones se señala la necesidad de "... *acrecentar la participación de las mujeres indígenas*" como una propuesta ante los desafíos del movimiento maya.

Una lección aprendida para todos los interesados en impulsar los derechos de las mujeres mayas tiene que ver con el hecho de que precisamente la temática misma del No fue objeto de la consulta, lo cual significa, a nuestro parecer, que el propio movimiento maya debe madurar sus planteamientos acerca de los derechos de la mujer maya. La cuestión de por sí es espinosa porque implica *aceptar los distintos niveles de un conflicto de género latente dentro de la propia cultura* y la necesidad de desarrollar nuevas formas de aproximación intra e intercultural sobre el tema, buscando rebasar los lineamientos de un feminismo a ultranza que ha fracasado en Guatemala no sólo entre las mujeres mayas, sino también entre las ladinas.

### d. La postergación del Código de la Niñez y de la Juventud hasta el 2000

Si bien el tema de nuestra ponencia se relaciona con la mujer maya, no podemos dejar de expresar nuestra preocupación por las sucesivas postergaciones de la entrada en vigencia del Código de la Niñez y de la Juventud, particularmente en lo que atañe a los derechos de la niñez y la juventud indígena, contemplados en la propuesta del texto preliminar del mencionado Código y en el que se plantean algunos énfasis sobre los derechos de la niña y la mujer indígenas<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Cf. *Rutzijol*, edición especial del 15 al 31 de julio de 1999.

<sup>37</sup> Un análisis que alude a estas implicaciones del Código fue presentado por Ruth Moya en la Primera Cumbre Latinoamericana de la Cooperación Alemana sobre Adolescencia 2000, Desafío para el desarrollo social de Latinoamérica, realizada con auspicio de la GTZ en Antigua, Guatemala. Una versión resumida se puede encontrar en: *Relaciones generacionales en el campo: La situación de la juventud indígena en Latinoamérica, Adolescencia 2000*, GTZ (ed), 1999. Eschborn. 14-15.

Un análisis pormenorizado de este Código y de las implicaciones de su no entrada en vigencia se puede encontrar en una publicación coauspiciada por varias agencias de cooperación bilateral: Unicef/Unión Europea Guatemala/Radda Barnen de Suecia/CALDH/GTZ, 1998.



## **7. Otros instrumentos internacionales que sustentan los derechos de la mujer**

### **a. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer**

La República de Guatemala es signataria de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), uno de los instrumentos internacionales más importantes en esta materia, que en su artículo 3 señala:

"Los Estados parte tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objetivo de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre".

Otro de los instrumentos internacionales que ha servido de base para propiciar iniciativas en función de los derechos de la mujer es la Carta de las Naciones Unidas, en la cual se reafirman los derechos humanos fundamentales, la dignidad y el valor de la persona humana y la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, como sabemos, reafirma el principio de la no discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que toda persona puede invocar todos los derechos y libertades proclamados en dicha Declaración sin distinción alguna y, por ende, sin distinción de sexo.

Los Estados signatarios de los pactos internacionales de derechos humanos tienen —como se señala en la presentación del anteproyecto de ley de Defensoría de la Mujer<sup>38</sup>— la obligación de garantizar a hombres y mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos.

La cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer (Beijing, China, 1995) diseñó una plataforma de acción encaminada a crear las condiciones necesarias para potenciar el papel de la mujer en la sociedad, así como para crear mecanismos que permitan eliminar los obstáculos a la participación activa de la mujer en todas las esferas de la vida pública y privada en igualdad de condiciones para la toma de decisiones en materia económica, social, cultural y política. Esto también supone el establecimiento del principio de que mujeres y hombres deben compartir el poder y las responsabilidades en el hogar, en el trabajo, y en un ámbito más amplio, en la comunidad nacional e internacional.

## **8. Marginalidad educativa de la población maya**

El silencio de la escuela frente a las peculiaridades lingüísticas y culturales de la población maya, al cual se suma su débil pertinencia pedagógica, es sin duda uno de los factores centrales para la alarmante falta de acceso de la pobla-

<sup>38</sup> *Op. cit.*: 3.



ción maya al sistema educativo. La Tabla 1 resume un análisis comparativo de cobertura escolar para mayas y ladinos realizado por Alfredo Tay sobre la base de fuentes oficiales (SEGEPLAN y UCIPE) y que nos muestra los desajustes en cuestión.

**Tabla 1.** Cobertura escolar según etnicidad (1988)

Nivel	Mayas (%)	Ladinos (%)
Preprimario	25,24	27,71
Primario	33,05	74,03
Medio	6,80	8,85
Superior	0,86	8,85
Analfabetismo	70,0	30,0

Fuente: Alfredo Tay (1998<sup>39</sup>).

Si los datos de subescolaridad de la población maya son dramáticos, lo son mucho más cuando se refieren a la niña y a la mujer mayas. Esta situación sigue reflejándose en indicadores preocupantes: hay más de medio millón de niñas que no han sido inscritas en las escuelas, y el 66% desertó antes de llegar al cuarto grado del nivel primario.

Un reporte del Consejo Nacional de Alfabetización (CONALFA) para el mismo año de 1998 deja ver que, pese a los esfuerzos realizados, los índices de analfabetismo todavía son altos y que las mujeres siguen estando en desventaja a escala nacional, pues llegan al 39,15% frente al 26,28 % de analfabetismo masculino, como se aprecia en la Tabla 2 y en el Anexo 1.

**Tabla 2.** Índices de analfabetismo a escala nacional, según sexo. Población de 15 años y más (1998)

Total nacional	Hombres	Mujeres
31,73 %	26,28 %	39,15 %

Fuente: Resultados finales de las Coberturas de Atención, Etapa Inicial (alfabetización), Guatemala, Estimaciones y Proyecciones de Población INECELADE, abril 1997. Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.

La presencia de las tasas de analfabetismo más altas parece coincidir con la concentración de población indígena; pero ésta no es la única explicación, pues también encontramos altas tasas de analfabetismo en departamentos con predo-

<sup>39</sup> Tay, Alfredo (1994: 26).



minio del castellano. Esto nos lleva a incluir la pobreza y lo que podría llamarse una respuesta local positiva hacia los servicios educativos entre los factores que contribuyen a la comprensión de la "distribución" del analfabetismo, como se aprecia en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Rangos de analfabetismo por departamentos.  
Población de 15 años y más (1998)

Rango de analfabetismo	Departamento	Predominio del castellano	Predominio de lenguas mayas
Del 10% al 20%	Guatemala	X	
	Sacatepéquez	X	
Del 11% al 30%	El Progreso	X	
	Escuintla	X	
	Santa Rosa	X	
	Quetzaltenango	—	X
	Retalhuleu	X	
	Zacapa	X	
Del 31% al 40%	Chimaltenango	X	
	Suchitepéquez	X	
	Petén	X	
	San Marcos	—	X
	Izabal	X	
	Jalapa	X	
	Jutiapa	X	
Del 41% al 50%	Sololá	—	X
	Totonicapán	—	X
	Huehuetenango	—	X
	Baja Verapaz	—	X
	Chiquimula	X	
Más del 50%	Quiché	—	X
	Alta Verapaz	—	X

Fuente: Resultados finales de las Coberturas de Atención, Etapa Inicial (alfabetización); Guatemala, Estimaciones y Proyecciones de Población INE-CELADE, abril 1997. Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.



El analfabetismo por comunidades sociolingüísticas es altamente significativo, como se puede apreciar en la Tabla 4, elaborada a partir de los datos de CONALFA para 1998. La Tabla 5 y el Anexo 2 amplían esta información con mayor detalle.

**Tabla 4.** *Tasas de analfabetismo y alfabetización en 15 comunidades sociolingüísticas*

Tasa de alfabetismo		Tasa de alfabetismo		Alfabetismo promedio ambos sexos	Analfabetismo promedio ambos sexos
hombres	mujeres	hombres	mujeres		
53,4 %	46,6 %	30,13 %	69,87 %	41,77 %	58,23 %

Nota: Las 15 comunidades en las que trabaja CONALFA actualmente son: Chuj, tz'utujil, ixil, akateko, q'anjob'al, poqomchi', k'iché, kakchikel, q'eqchí, achí, poptí, mam, chortí, mopán e itzá.

Fuente: Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.

En la Tabla 5 se aprecian los rangos de analfabetismo por comunidades sociolingüísticas, según sexo, y resulta evidente la desventaja femenina, con diferencias dramáticas incluso dentro de la misma comunidad sociolingüística.

**Tabla 5.** *Rangos de analfabetismo en 15 comunidades sociolingüísticas con programas de CONALFA (hombres y mujeres, 1998)*

Comunidad sociolingüística	30%-40%	41%-50%	51%-60%	61%-70%	71%-80%	81%-90%
chuj			h			m
tz'utujil		h		m		
ixil			h		m	
akateko			h			m
q'anjob'al		h			m	
poqomchí			h			m
k'iché	h			m		
kakchikel	h		m			
q'eqchí				h	m	
achí	h			m		
poptí		h		m		
mam	h			m		
chortí			h	m		
mopán		h		m		
itzá	h		m			

Nota: h = hombres, m = mujeres

Fuente: Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.



## 9. Políticas públicas para educar a la niña

El Ministerio de Educación de Guatemala, preocupado por esta situación, elaboró el documento *Referencias políticas y estrategias para la educación de las niñas*<sup>40</sup>. La Tabla 6 resume sus políticas y estrategias educativas:

**Tabla 6.** *Políticas y estrategias educativas para la niña (1993-1998)*

Políticas	Estrategias
Promover la matrícula, la retención y promoción de las niñas en el sistema escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Distribuir bolsas de estudio</li> <li>— Flexibilizar la jornada y el calendario escolar para permitir la asistencia y la permanencia de las niñas en la escuela</li> <li>— Incluir en la capacitación a maestros la importancia de la retención y promoción escolar de la niña</li> <li>— Identificar espacios con creciente demanda escolar femenina</li> <li>— Nombrar maestros/as bilingües en las áreas de población indígena monolingüe</li> </ul>
Enfocar contenidos sobre la educación de la niña en programas, planes y materiales de estudio, teniendo en cuenta las formas de vida de las distintas poblaciones del país.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fortalecer el currículo nacional con contenidos que promuevan la educación de la niña, teniendo en cuenta las distintas formas de vida de la población, específicamente las de la población maya</li> <li>— Incorporar contenidos sobre la dignidad de la niña, su autoconfianza y sus valores como persona</li> <li>— Apoyar la elaboración de materiales</li> <li>— Garantizar la dotación de libros de texto</li> <li>— Modificar el sistema de evaluación desde preprimaria hasta el tercer grado, a fin de reducir la deserción de la niña e impulsar su promoción en el sistema escolar</li> <li>— Crear centros de capacitación bilingüe maya-castellano con currículos apropiados</li> <li>— Fortalecer las modalidades educativas innovadoras para ampliar la cobertura de la educación de la niña</li> <li>— Generar procesos e investigaciones en educación, salud, economía, lingüística, cultura, etc., relacionadas con la situación educativa de la niña en el ámbito regional</li> </ul>
Sensibilizar a la comunidad escolar, y especialmente a los padres de familia, sobre la educación de la niña	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrollar campañas de información</li> <li>— Promover la educación de la niña a través de diversos medios</li> <li>— Procurar una educación formal acorde a las necesidades de las comunidades rurales del país para despertar y mantener el interés de las niñas en la educación</li> </ul>
Procurar la articulación entre distintos actores y agencias para encaminar acciones en favor de la educación de la niña	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El Ministerio de Educación es el principal responsable de acciones conducentes a la retención y promoción escolar de la niña</li> <li>— Los sectores y {¿?} socioeconómicos del país deben participar en la educación de la niña</li> <li>— Fortalecer la Comisión Eduquemos a la Niña</li> </ul>

<sup>40</sup> MINEDUC 1998, *Referencias políticas y estrategias para la educación de las niñas, 1993-1998*, Guatemala: 21.



## 10. La marginalidad educativa de niñas y mujeres

La situación de las niñas y de las mujeres, como venimos examinando, sigue reflejándose con indicadores preocupantes. Basándonos en investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación y la Agencia Estadounidense para la Cooperación al Desarrollo (USAID/G)<sup>41</sup>, quisiéramos llamar la atención sobre el hecho de que las niñas entre los 7 y los 14 años de edad que no están inscritas en la escuela primaria son más de medio millón, en tanto que los niños en esa misma categoría sólo son 300.000. Los índices de deserción de las niñas son muy altos, a lo largo de los seis grados, especialmente en las poblaciones mayas y en algunos departamentos. El 66% de las niñas del área rural abandona la escuela antes del tercer grado y apenas una de cada 8 niñas aprueba el sexto grado.

Desde que en 1980 se introdujo la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB), se ha logrado algún avance en la formación de la niñez maya, pero como hemos visto, aún existe un porcentaje de mujeres analfabetas demasiado elevado. No obstante, los esfuerzos continúan, gracias al apoyo de ciertas ONG y organismos internacionales. Por su parte, a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), el gobierno sigue impulsando su programa en casi 2.000 escuelas distribuidas en 11 departamentos del país (la matrícula alcanzó 175.000 niños y niñas en 1999), mientras que CONALFA atiende actualmente a 15 de las 22 comunidades sociolingüísticas del país.

En el ya mencionado Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas se plantea el compromiso gubernamental de extender la educación bilingüe intercultural a toda la población maya, así como el de procurar que las escuelas normales formen a los maestros desde una perspectiva multicultural<sup>42</sup>.

## 11. La situación educativa de la niña en el departamento del Quiché

Dado que la educación de la niña constituye una de las prioridades nacionales, algunas agencias de cooperación internacional han privilegiado las acciones educativas destinadas a fomentar la educación de la niña en áreas geográficas bastante deprimidas y en las que las consecuencias de la guerra interna han sido particularmente devastadoras. Estas zonas forman parte de la llamada "zona-paz", como es el caso del departamento de El Quiché, donde confluyen acciones de distintos organismos de cooperación bilateral, de ONG, de Iglesias y, naturalmente, del propio Ministerio de Educación.

<sup>41</sup> Ministerio de Educación, 1997a, Anuario estadístico 1996 y Estudio de Impacto del Proyecto BEST en la efectividad de maestros de la educación básica de Guatemala, Guatemala.

<sup>42</sup> En el marco de la Reforma Educativa y por iniciativa del Ministerio de Educación, a partir del 26 de mayo de 1999, se ha organizado la llamada Comisión Asesora de Transformación de las Escuelas Normales (CATEN), que, liderada por SIMAC y DIGEBI, y conformada por distintas instancias (universidades, organizaciones educativas y proyectos afines) tiene por finalidad construir las políticas curriculares de las escuelas Normales del país, tanto en castellano como de la modalidad bilingüe. El CATEN tiene vinculaciones con la *Comisión Consultiva* de la Reforma y es de esperarse que se logren acuerdos esenciales tanto para la formación como para la capacitación de docentes en servicio.



### a. Un estudio de caso: Análisis situacional de la educación de la niña

El denominado Proyecto Global de la Niña, apoyado por USAID/AID y ejecutado por el Ministerio de Educación en coordinación con agencias locales de cooperación, emprendió el estudio *Análisis situacional de la educación de la niña en El Quiché*<sup>43</sup>, que muestra de manera pormenorizada los niveles de escolaridad de los padres y madres de familia, las actitudes de los padres de familia frente a la alternativa de educar a sus hijas e hijos, la inscripción de niñas y niños en la escuela, los años cursados por los niños y niñas, la lengua que habla la familia y los propios niños y, en fin, las tareas habituales de los niños y niñas, así como su percepción de la utilidad de la escuela.

Entre las valiosas conclusiones que arroja el estudio<sup>44</sup>, destacamos las que siguen por su valor para dicho departamento y porque, seguramente, podrían extenderse a otras zonas pobres del país:

1. La pobreza y marginalidad de las comunidades rurales incide en las limitadas expectativas educacionales de la población.
2. En las comunidades periurbanas decrece el interés por la educación de las niñas y los niños después del sexto grado.
3. La población de las comunidades es mayormente monolingüe y analfabeta, lo que exigiría nuevas metodologías y estrategias de promoción de la escolaridad.
4. Existe la percepción de que la mujer está destinada a las tareas domésticas desde la infancia.
5. Los niños y las niñas se incorporan tempranamente al trabajo, acortando de esta manera su infancia.

### b. La experiencia de la NEUBI, Unicef

Otra experiencia educativa realizada en El Quiché es la de la Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural (NEUBI), iniciada en 1993. En un estudio evaluativo reciente<sup>45</sup> se concluye, de modo muy sintético, que el proyecto ha logrado lo siguiente:

1. Se han realizado esfuerzos significativos por incorporar y retener a la niña dentro de la escuela.
2. Se ha incrementado la matrícula femenina.
3. Las niñas y los niños tienen autoestima.

<sup>43</sup> Richards, Michael y Fidel Arevallo (1999) *Análisis situacional de la educación de la niña en El Quiché*, Guatemala: 69 y anexos.

<sup>44</sup> Richards y Arevallo (*op. cit.*: 65-69).

<sup>45</sup> Realizado por Luis Enrique López y Ruth Moya entre noviembre y diciembre de 1998, como parte de la evaluación de medio término del Proyecto de Educación de Unicef, Guatemala.



4. Se ha logrado sensibilizar a los maestros y a las autoridades educativas acerca de la importancia de educar a la niña.
5. Las niñas y las jóvenes participan activamente en la escuela y en igualdad de condiciones con los niños y los jóvenes.
6. El gobierno escolar ha facilitado la participación de niñas y niños; sin embargo, esta función de los alumnos debería ser más dinámica y menos "ritualizada".
7. Otro logro es haber introducido el concepto de "escuela sana", que promueve la salud del niño y, probablemente, tiene repercusiones familiares.
8. Los maestros participan positivamente en los círculos de estudio.

Entre los asuntos pendientes de revisión figuran:

1. Todavía es insuficiente el trabajo con los padres de familia para facilitar su participación en las Juntas de Padres.
2. El concepto de *promoción flexible* debe operativizarse mejor y en función de los aprendizajes de los niños antes que en función de la lectura/estudio de las guías escolares.
3. La categoría de *en proceso* (similar a no promoción) debe ser revisada en función, nuevamente, de los aprendizajes de los niños.
4. No existe una política lingüística escolar clara y el uso del k'iché no es sistemático ni en el proceso de clase ni en la evaluación de los niños. Pocos maestros son bilingües y no están debidamente capacitados para manejar las metodologías de EBI.
5. Si bien se han introducido temas de la cultura maya, su uso no es sistemático aún y no se relaciona con la noción de interculturalidad.

Como se desprende de lo expuesto hasta aquí, los esfuerzos han sido notables. Sin embargo, los retos de la implementación de una innovación educativa sólo pueden ser medidos a mediano y largo plazo y se necesita la convergencia de esfuerzos de distinta índole, es decir, pedagógicos, promocionales y sociales, ya que, tal como revela el mencionado "Análisis situacional de la educación de la niña en el Quiché", las niñas y los niños se incorporan tempranamente al trabajo y porque, pese a haber logrado distintos niveles de escolarización, tanto ellas como sus familias siguen percibiendo a las mujeres casi exclusivamente en el papel tradicional de amas de casa y de madres.

La Tabla 7 nos muestra un análisis de la evolución de la retención y promoción de niñas y niños en seis escuelas NEUBI que han permanecido en la experiencia desde su inicio<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Ibidem.



**Tabla 7.** Evolución de la retención en seis escuelas NEUBI (1993-1998)

Grado	1993		1994		1995		1996		1997		1998	
	h	m	h	m	h	m	h	m	h	m	h	m
6.º											10	3
5.º									10	9	5	7
4.º							23	10	16	9	20	25
3.º					32	12	30	16	19	15	23	21
2.º			46	24	52	32	47	30	43	41	42	25
1.º	75	56	67	62	43	41	78	62	64	59		

h = hombres, m = mujeres

Fuente: NEUBI

Elaboración: López y Moya, 1998.

## 12. Las barreras para la educación de la niña

Como hemos visto, las barreras que limitan el acceso y la participación de la niña en la educación son múltiples. Está claro que la responsabilidad de eliminar estos obstáculos no es exclusiva del Ministerio de Educación, sino que atañe a todos los sectores económicos, sociales y culturales del país. A manera de resumen, señalaremos como las principales barreras las siguientes<sup>47</sup>:

1. La pobreza sigue siendo una razón importante para que las niñas no vayan a la escuela. Los costos directos (la matrícula escolar, la compra de útiles escolares, libros de texto, el vestido y calzado) resultan demasiado elevados para los padres de familia.
2. Los costos de oportunidad para la familia son altos. El trabajo que deja de aportar la niña a la unidad doméstica se percibe como una disminución del ingreso familiar.
3. La desnutrición afecta el rendimiento escolar y el desarrollo físico de niñas y niños, limitando así la educación.
4. La escuela desconoce la forma de vida de los mayas y es incongruente con la visión indígena del mundo.
5. La carencia de una actitud permeable hacia el tema de género y la participación equitativa de niños y niñas también forma parte de la falta de sensibilización y de capacitación de los maestros con referencia al tema de género.

<sup>47</sup> La identificación de algunas de estas barreras fue realizada en el marco del *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Básica*, 1997, Guatemala: BEST, USAID.



6. La ausencia de un currículo para la primaria EIB y la falta de escuelas EIB completas (de 1.º a 6.º grado) y la limitada cobertura de esta modalidad, que no atiende ni a todas las comunidades lingüísticas ni a todos los grados<sup>48</sup>.
7. La falta de libros de texto y de materiales pedagógicos en las escuelas.
8. Las deficiencias administrativas de la escuela, reflejadas en la ausencia de metodologías activas que faciliten la participación social, especialmente la de los padres.
9. El manejo autoritario de las escuelas, que limita el aprendizaje y la interacción entre niñas y niños, así como la ausencia de un enfoque orientado hacia el desarrollo integral de la personalidad y la participación equitativa.
10. La percepción de los padres de que la seguridad de las niñas puede estar amenazada en su trayecto a la escuela por caminos solitarios y en su interacción con niños en la escuela. En el fondo se trata del temor a la iniciación sexual prematura de las niñas, sobre todo fuera del matrimonio, pues la cultura indígena favorece el matrimonio temprano de las mujeres.
11. El matrimonio prematuro de la mujer y/o la maternidad prematura, asociado a la idea de que la mujer no necesita ir a la escuela para cumplir ese papel.
12. La infraestructura escolar deficitaria (distancia a la escuela, caminos inadecuados y la falta de servicios básicos) inclina a los padres de familia a no enviar a sus hijas a la escuela para no poner en riesgo la seguridad de las niñas.
13. El choque entre culturas que se produce cuando la educación escolar es atendida por maestros monolingües castellanohablantes y/o cuando se carece de la metodología apropiada para la niñez maya.
14. La insuficiencia o ausencia de maestras en las escuelas.
15. La percepción cultural de que la mujer debe ocuparse esencialmente de la casa y la familia, para lo cual no es necesario escolarizarse.
16. La valoración ambigua de la escuela, es decir una valoración positiva (porque facilita la castellanización y el aprendizaje de la aritmética básica) y una valoración negativa (la escuela propiciaría el desarrollo de actitudes insolentes y de falta de respeto a los mayores, provocaría la pérdida de los valores éticos que rigen la vida familiar y comunitaria, el debilitamiento de las tradiciones y costumbres y la desvalorización del trabajo manual, lo que lleva a la "vagancia", etc.).
17. La aceptación social de que la escuela es para el varón y puede contribuir a que éste acceda a un trabajo mejor remunerado, mientras que una mejor o mayor escolaridad no va a afectar los niveles de ingreso de la mujer, ya que ésta se ocupa principalmente de actividades tradicionales.
18. Los "turnos" para enviar a los hijos y a las hijas a la escuela. La asignación del derecho a la escolarización suele favorecer a los niños respecto de las niñas.

<sup>48</sup> La DIGEBI atiende de preprimaria a cuarto grado sólo a las cuatro comunidades lingüísticas mayoritarias, mientras que a las restantes sólo ofrece la preprimaria.



19. La percepción de las propias niñas y jóvenes de que no necesitan escolarizarse para cuidar a sus hermanos menores, cocinar, cuidar a los animales, lavar, tejer o realizar otros oficios o empleos a los que pueden acceder en el mercado de trabajo.

### **13. A manera de estrategias de solución**

Para enfrentar las complejas barreras que inhiben la participación de las niñas en la educación es preciso recurrir a una combinación de estrategias que, partiendo de las lecciones aprendidas y de las experiencias más valiosas, puedan estar al servicio de una escolaridad de las niñas y mujeres.

1. La principal estrategia debería consistir en *dejar de manejar proyectos remediales* para la educación femenina y orientarse más bien hacia la ampliación de la cobertura educativa de la niña y la mujer maya, tanto a nivel horizontal como vertical, es decir, ampliando la cobertura física y expandiendo los niveles educativos, con especial atención a la modalidad EIB.
2. La sensibilización de los diferentes sectores sociales del país para lograr alianzas que impulsen la educación de las niñas y las mujeres mayas.
3. Impulsar programas y proyectos de educación de las niñas y las mujeres mayas, teniendo en cuenta sus formas de vida, es decir los valores de la cultura maya o la cultura para la cual se está enfocando la iniciativa.
4. Desarrollar el enfoque de género como eje transversal dentro del currículo de EIB, en la perspectiva de una visión compartida de una sociedad democrática e intercultural.
5. Desarrollar el concepto de que la educación forma parte de un enfoque integral del desarrollo social y, por tanto, de la inversión social. La asignación de esta inversión social debería ser congruente con los intereses del pueblo maya y centrarse en las áreas más deprimidas donde éste vive.
6. Reducir los costos de la educación para las familias mayas.
7. Fomentar y fortalecer la participación comunitaria para movilizar a los padres de familia en pro de la educación de sus hijas.

#### **a. Algunos logros en la educación de las niñas mayas**

Desde 1991 se constatan ciertos avances para superar las desigualdades del sistema educativo en lo que se refiere a la educación de las niñas. Entre los principales logros se puede mencionar los siguientes:

1. Se cuenta con políticas educativas públicas, algunas de las cuales han sido puestas en marcha conjuntamente con el sector privado.
2. Esta cooperación ha facilitado la ejecución de proyectos y acciones específicas, así como los aportes, el involucramiento y el compromiso de los diferentes sectores del país.
3. Se han desarrollado procesos de capacitación sobre género destinados a maestros y maestras, así como a las autoridades educativas.



4. Se ha alcanzado cierto nivel de participación comunitaria, especialmente a través de los padres y madres de familia.
5. Se ha contado con el apoyo de promotoras educativas para dar seguimiento a las capacitaciones de los maestros.
6. Se han elaborado materiales educativos en idiomas mayas y en castellano.
7. La cuestión de género se ha incorporado como eje transversal en propuestas curriculares.
8. Se ha logrado introducir en el debate pedagógico el enfoque de género desde la perspectiva maya.
9. Se ha llevado a cabo una campaña de sensibilización a escala nacional y local sobre la importancia de la educación de la niña.
10. Ha tenido lugar la formación de alianzas entre sectores sociales para la ejecución de un programa de becas para niñas indígenas<sup>49</sup>. El programa ha cubierto 46.089 becas en 16 departamentos y se esperaba poder ampliar su cobertura a un total de 63.000 becas para el año 2000.
11. Las investigaciones realizadas en comunidades mayas sobre la situación de la educación de las niñas forma parte de las estrategias para implementar los proyectos con un nuevo enfoque hacia una educación activa y proactiva de las niñas y en favor de una sensibilización tanto de las madres como de los padres de familia.

#### **14. *El camino hacia la democracia intercultural y hacia la equidad y complementariedad de género***

Reconociendo los esfuerzos realizados en Guatemala y los beneficios que reporta la educación de las niñas, ¿qué podemos hacer a partir del año 2000 para eliminar las disparidades educativas de género? A pesar de las tareas cumplidas, falta mucho por hacer.

Pensamos que en países como Guatemala, la reconciliación y la paz pasan por el reconocimiento de las diversas formas de violencia y exclusión contra la mujer indígena. Asimismo, consideramos que la supervivencia de la propia sociedad pasa por el ejercicio efectivo de una democracia intercultural, con participación de mujeres y hombres, de mayas y de ladinos, para tener una visión compartida de democracia social y un proyecto común de nación.

La educación es un derecho inalienable de las niñas y las mujeres, pero al mismo tiempo es la mejor inversión que puede hacer cualquier país en desarrollo, pues el analfabetismo de niñas y mujeres perpetúa el círculo de pobreza y exclusión en todos los niveles de la vida.

Si bien en los últimos años la mayor parte de las agencias de cooperación internacional y las ONG incluyen componentes de género en la formulación de sus proyectos de desarrollo, es imperativo lograr una profundización en las estrategias nacionales para lograr consensos y acuerdos programáticos y de inversión, a la par que una movilización social en torno a este punto central del desarrollo nacional.

<sup>49</sup> La Unidad Ejecutora ha considerado contemplar becas para niñas no mayas.



La sostenibilidad de las acciones de apoyo al desarrollo integral de la mujer indígena no depende tanto de los organismos de apoyo internacional como del compromiso de las distintas instancias de la sociedad civil, en particular del movimiento maya. De ahí que el interés por profundizar la reflexión acerca de la cuestión de género deba influir en los planes y programas de desarrollo local y nacional, recogiendo los saberes, las expectativas y lo que podríamos llamar *el instrumentalario endógeno de las propias culturas para encontrar salidas congruentes que sobrevivan a los ritmos y plazos de los proyectos*. Parte de esta preocupación general es el tratamiento de la cuestión de género en la propuesta de Reforma Educativa, tanto en el ámbito teórico conceptual como en los metodológicos y operacionales.

### a. El enfoque de género desde la cultura maya

Antes de señalar algunos de los rasgos esenciales del debate en torno a la perspectiva de género desde la cultura maya, debemos hacer notar que la relación etnia, clase y género para el tratamiento de la cuestión de la mujer indígena ya se venía discutiendo en Guatemala desde los años ochenta, como en el resto de América Latina. Tal aclaración nos exime de señalar que esta triple relación estructurante da cuenta de la diferenciación del papel de la mujer en la sociedad guatemalteca. Por consiguiente, lo que nos interesa en este momento es más bien tratar de "redondear" y de organizar el sentido de las reflexiones en torno al significado de género en, desde y para la cultura maya.

Nos parece que del discurso en torno al cual gira el debate se pueden extrapolar los siguientes argumentos:

#### 1. La complementariedad de la mujer y el hombre:

La mujer maya guatemalteca ha tenido *históricamente* un papel de complementariedad y no de subordinación frente al hombre. El respeto a las mujeres como sujetos forma parte de esta visión de complementariedad entre la mujer y el hombre mayas. No obstante, este valor y estas formas de vida se han perdido en algunas familias mayas por efecto de un proceso de aculturación constante debido a la influencia de la escuela, del ejército y de otras instituciones que conducen a los hombres a asumir actitudes machistas, reflejando un comportamiento patriarcal.

#### 2. La mayanidad es un articulador ideológico:

Si bien los mayas de Guatemala se expresan en diferentes idiomas, tienen formas de vida convergentes. Tal articulación ideológica se sustenta en la espiritualidad maya, en el reconocimiento de un tronco lingüístico común, en el respeto a la naturaleza como muestra de equilibrio, en el respeto a los ancianos y ancianas, en la solidaridad que se manifiesta a través del apoyo mutuo, la cooperación en el trabajo comunitario y familiar, el liderazgo local, la educación familiar y la atención a la niñez. Estos valores ancestrales comunes permiten asumir la unidad cultural maya, sin desmedro del reconocimiento de expresiones culturales específicas que marcan diferencias entre comunidades sociohistóricas y socio-lingüísticas.



3. El *Popol Wuj* destaca el papel de las mujeres en la creación del universo:

- a. El *Popol Wuj*, libro sagrado de los mayas (k'ichés) destaca el papel de las mujeres en la cosmogonía o creación mítica del universo, de los linajes, del poder, etc. Así se expresa la complementariedad de la vida del pueblo maya.
- b. En el plano discursivo, la estructura poética del texto emplea el recurso de los versos paralelos. En estos versos, las expresiones lingüo-poéticas se inician siempre con la mención de lo femenino, a la que sigue la mención de lo masculino. Por ejemplo, *iyom, mamom* (abuela y abuelo); *kamul iyom, kamul mamom* (dos veces abuela y dos veces abuelo).
- c. La mujer es concebida como dueña de la palabra, vale decir del poder de argumentación, como lo demostraría la expresión *qachuch kajaw*, es decir, señora y madre de la palabra.

4. Es preciso reconocer los conflictos culturales internos para avanzar en la equidad y la complementariedad de género:

Es preciso reconocer la existencia de conflictos intraculturales que contribuyen a la exclusión o segregación de la mujer, pero además es imprescindible trabajar sobre ellos con sumo cuidado si queremos proponer soluciones que permitan recuperar el papel real y simbólico de la mujer, que está presente en la cultura maya ancestral.

## b. Palabras finales

Estamos seguras de que la reflexión aquí iniciada no es más que un comienzo para nosotras. Esperamos madurar nuestras reflexiones y contribuir con ellas a la discusión de la cuestión de la mujer indígena y, particularmente, a la importancia de la cuestión de género en la restauración de la democracia y la equidad en Guatemala.



## Anexo 1

### Tasas de analfabetismo por departamento y sexo en 1998 (a partir de los 15 años de edad)

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Guatemala	9,03	13,45	11,20
El Progreso	21,25	31,66	26,37
Sacatepéquez	15,05	22,35	18,62
Chimaltenango	25,55	38,07	31,71
Escuintla	20,86	31,07	25,88
Santa Rosa	32,31	34,72	28,92
Sololá	40,17	59,84	49,84
Totonicapán	35,43	52,79	43,97
Quetzaltenango	21,34	31,79	26,48
Suchitepéquez	28,43	43,32	35,25
Retalhuleu	23,47	34,96	29,12
San Marcos	27,71	41,27	34,38
Huehuetenango	36,97	55,08	45,88
Quiché	45,64	67,99	56,63
Baja Verapaz	35,54	52,94	44,10
Alta Verapaz	46,93	60,92	58,24
Petén	28,87	43,02	35,83
Izabal	35,56	38,08	31,72
Zacapa	23,53	35,10	29,24
Chiquimula	33,57	50,00	41,65
Jalapa	31,27	46,65	38,86
Jutiapa	25,85	38,56	32,12
Media nacional	26,28	39,15	31,73

Fuente: Resultados finales de las Coberturas de Atención, Etapa Inicial (alfabetización); Guatemala, Estimaciones y Proyecciones de Población INE-CELADE, abril 1997. Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.



## Anexo 2

### Relación porcentual de alfabetismo y analfabetismo en 15 comunidades sociolingüísticas por sexo (CONALFA, 1998)

Comunidad sociolingüística	% municipal de población indígena	tasa de analfabetismo			tasa de alfabetización		
		hombres	mujeres	promedio ambos sexos	hombres	mujeres	promedio ambos sexos
chuj	97,1	60,0	87,5	73,75	40,0	12,5	26,25
tz'utujil	96,7	42,0	65,8	53,90	58,0	34,2	46,10
ixil	93,4	52,5	77,2	64,85	47,5	22,8	35,15
akateko	92,0	51,0	82,7	66,85	49,0	17,3	33,15
q'anjob'al	91,7	46,5	76,0	61,25	53,5	24,0	38,75
poqomchí	88,6	55,8	81,8	68,80	44,2	18,2	31,20
k'iché	70,9	38,2	63,7	50,95	61,8	36,3	49,05
kakchikel	66,4	30,0	53,3	41,65	70,0	46,7	58,35
q'eqchí	64,6	63,9	72,4	63,15	46,1	27,6	36,85
achí	57,6	40,6	67,6	54,10	59,4	32,4	45,90
poptí	57,3	50,0	68,7	59,35	50,0	31,3	40,65
mam	56,4	39,2	67,2	53,20	60,8	32,8	46,80
chortí	31,6	53,9	63,8	58,85	46,1	36,2	41,15
mopán	24,9	47,7	65,7	56,70	52,3	34,3	43,30
itzá	16,8	37,7	54,7	46,20	62,5	45,3	53,80
media comunidades mayas	67,07	46,6	69,87	58,24	53,4	30,13	41,76

Fuente: Resultados finales de las Coberturas de Atención, Etapa Inicial (alfabetización); Guatemala, Estimaciones y Proyecciones de Población INE-CELADE, abril 1997. Departamento de Estadística de CONALFA.

Elaboración: R. Moya.



## Bibliografía

- AZMITIA, O. (1999): "El laberinto de la democracia". *Naòj Ixim. Pensamiento del maíz. Perspectiva rural para el desarrollo N.º 30*.
- COLOP, S. (1999): "¿Y ahora qué?", artículo inédito. Guatemala.
- GOBIERNOS DE DINAMARCA, GUATEMALA, HOLANDA, NORUEGA, SUECIA Y EL PNUD (eds.) (1999): *Q'anil B, Sembrando el Q'anil de la confianza*. Material de apoyo para la divulgación de las reformas a la Constitución Política de la República de Guatemala aprobadas por el Congreso el 16 de octubre de 1998. Guatemala: ICI.
- COMISIÓN PARITARIA DE REFORMA EDUCATIVA (1998): *Diseño de Reforma Educativa, Runuk'ik Jun K'ak'a Tijonik*. Guatemala: Cholsamaj-Nawal Wuj.
- COMISIÓN DE ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO (1999): *Guatemala, memoria del silencio*, Tz'inil Na' Tabal, Conclusiones y recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico. Guatemala: Litoprint.
- "CONCLUSIONES DEL PRIMER CONGRESO DE EDUCACIÓN MAYA, QUETZALTENANGO (1994)", en Maya/Unesco (ed.) (1995): *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y documentos de apoyo para su comprensión*. Iximulew, Guatemala.
- INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ESTUDIOS POLÍTICOS (1999): "Consulta popular, reformas constitucionales y pacto fiscal: factores clave de la coyuntura nacional", en Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (ed.) *Reporte político. Panorama centroamericano N.º 147*.
- LÓPEZ, L. E y R. MOYA (1998): *Evaluación de medio término del Proyecto de Educación de Unicef, Guatemala*. Inédito.
- LUX DE COTÍ, O. (1999a): "Guatemala, resultados de la consulta popular y la incertidumbre en el cumplimiento de los Acuerdos de Paz", en Instituto Centroamericano de Estudios Políticos, (ed.) *Reporte político. Panorama centroamericano N.º 148*.
- (1999b): "El movimiento maya de cara al tercer milenio", en *Rutzijol*, edición especial del 15 al 31 de julio.
- MAYA/UNESCO (ed.) (1995): *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y documentos de apoyo para su comprensión*. Iximulew, Guatemala: Cholsamaj-Nawal Buj.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997a): *Anuario estadístico 1996*. Guatemala: MINEDUC.
- (1997b): *Estudio de impacto del proyecto BEST en la efectividad de maestros de la educación básica de Guatemala*. Guatemala: MINEDUC.
- (1998): *Referencias políticas y estrategias para la educación de las niñas, 1993-1998*. Guatemala: MINEDUC.
- MINUGUA Misión de Naciones Unidas para la verificación de los Acuerdos de Paz en Guatemala, 1998, *Informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la verificación de los Acuerdos de Paz en Guatemala*. Guatemala: Oficina de Información Pública de MINUGUA.
- (ed.) (1999a): *La reforma constitucional: explicación y significado*. Guatemala: MINUGUA.
- (ed.) (1999b): *Conozcamos la reforma a la Constitución*, campaña de información.
- Moya, R. (1999): *Relaciones generacionales en el campo: la situación de la juventud indígena en Latinoamérica. Adolescencia 2000*. Eschborn: GTZ.
- RICHARDS, M. y F. AREVALLO (1999): *Análisis situacional de la educación de la niña en El Quiché*, Guatemala: inédito.
- SAQB'ICHIL-COPMAGUA-Comisión Nacional Permanente de Derechos de la Mujer Maya (1991): *Propuesta de ley "Creación de la Defensoría de la Mujer Indígena"*, Iximulew Kab'laluj Toj. Guatemala: Editorial Saqb'e.
- SAQB'ICHIL-COORDINACIÓN DE ORGANIZACIONES DEL PUEBLO MAYA DE GUATEMALA (COPMAGUA) (ed.) (1999): *Reformas a la Constitución Política de la República de Guatemala*. Guatemala.



- TAY, A. (1994): *Análisis de la situación de la educación maya en Guatemala*. Guatemala: Unicef.
- UNICEF/UNIÓN EUROPEA GUATEMALA/RADDA BARNEN DE SUECIA/CALDH/GTZ (1998): *¿Se pueden negar los derechos humanos a los niños? Oposición y defensa al Código de la Niñez y la Juventud en Guatemala: un estudio de caso*. Guatemala.
- UNICEF (1998): *Resultados finales de las Coberturas de Atención, Etapa Inicial (alfabetización)*. Guatemala. *Estimaciones y proyecciones de población INE-CELADE, (1997)* Guatemala: Departamento de Estadística de CONALFA.



Equidad, diversidad y modelos propios.  
Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia

Por María Molero

QUINTA PARTE

**Formulación de estrategias y recomendaciones  
para el tratamiento de las relaciones de género  
en los sistemas educativos latinoamericanos**

Equidad, diversidad y modelos propios son ideas que se entrelazan en este artículo para el estudio del género, la etnicidad y la educación en Bolivia. Se hace un recorrido en torno al tema. El hilo conductor del artículo es la exploración sobre la realidad educativa de las mujeres indígenas de Bolivia como resultado de un análisis de datos sobre el currículo y de la propuesta de la ley de reforma educativa para el tema de género, los mismos que son complementados por el testimonio de una mujer líder indígena aymara.

El entrelazamiento de los temas de equidad y diversidad como dos caras de una misma moneda, ligadas a la reflexión sobre la búsqueda de modelos propios, nos lleva a explorar reflexiones en torno a la construcción de la ciudadanía a partir de la educación por las mujeres indígenas de Bolivia. En el capítulo se analizan el marco que de los derechos culturales colectivos en el artículo 24 del 2003, y lo contextualizamos en la realidad de las mujeres indígenas que nos trae Pacheco (2003) para iniciar una reflexión en torno al caso del pueblo aymara boliviano. Culminamos el artículo con propuestas de propuestas con respecto a la construcción de modelos propios, la construcción de ciudadanía y temas para una investigación democratizadora.

**1. La realidad boliviana: Pobreza y desigualdad**

Bolivia, país ubicado en los Andes, posee una admirable diversidad cultural y lingüística, en forma también una pobreza creciente. Entre su población total de 8.274.325 habitantes, el 60% de ellos son indígenas y 8 de cada 10 bolivianos

Este artículo forma parte de un libro que se encuentra en proceso de edición y se publica en forma preliminar. El libro se titula "Equidad, diversidad y modelos propios. Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia" y será publicado por el Minedu. El libro se encuentra en proceso de edición y se publica en forma preliminar. El libro se titula "Equidad, diversidad y modelos propios. Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia" y será publicado por el Minedu.



## CAPÍTULO X

# Equidad, diversidad y modelos propios: Ligando género, etnicidad y educación en Bolivia

Por Mahia MAURIAL

---

### **Introducción**

Equidad, diversidad y modelos propios son ideas que se entretajan en este artículo para el estudio del género, la etnicidad y la educación en Bolivia. Se trata de reflexiones en torno al tema. El hilo conductor del artículo es la exploración sobre la realidad educativa de las mujeres indígenas de Bolivia como colectivo a partir de datos socio-económicos y de la propuesta de la ley de reforma educativa para el tema de género, los mismos que son completados por el testimonio de una mujer, líder indígena aimara<sup>1</sup>.

El entrelazamiento de los temas de equidad y diversidad como dos caras de una misma moneda, ligadas a la reflexión sobre la búsqueda de modelos propios, nos lleva a esbozar reflexiones en torno a la construcción de la ciudadanía a partir de la educación por las mujeres indígenas de Bolivia. En el camino, desarrollamos el enfoque de los derechos culturales colectivos en abstracto (Jelin, 2003), y lo contextualizamos en la realidad de las mujeres mapuches que nos trae Richards (2003) para iniciar una comparación con el caso del pueblo aimara boliviano. Culminamos el artículo con pinceladas de propuestas con respecto a la búsqueda de modelos propios, la noción amplia de educación y temas para una investigación democratizadora.

### **1. La realidad boliviana: Pobreza y desigualdad**

Bolivia, país enclavado en los Andes, posee una admirable diversidad cultural y lingüística, así como también una pobreza creciente. Entre su población total de 8.274.325 habitantes, existen 36 idiomas originarios y 6 de cada 10 bolivianos

---

<sup>1</sup> Para darle sentido a este texto incluyo brevemente su biografía o cómo se le dio vida: se sembró a partir de las reflexiones compartidas en el aula, con alumnos y alumnas indígenas de la Maestría del PROEIB Andes. Se cultivó entre tazas de café con compañeros como Pamela Calla y, más tarde, Fernando Galindo, y se cosechó con las palabras de una líder aimara, Plácida Espinoza.



hablan una o más de estas lenguas (López, en prensa). El idioma originario más difundido es el quechua, con 1.542.238 hablantes, seguido del aimara, con 1.009.156 (Censo Nacional de Población y Vivienda 2001).

La pobreza en Bolivia es extrema. Como registra un documento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo del 2001: “el 63% de los bolivianos está por debajo de la línea de la pobreza, es decir no tiene ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, y el 37% no puede cubrir siquiera sus necesidades alimenticias (indigencia)” (PNUD 2001).

Por otro lado, Bolivia es un país que demuestra la existencia de la exclusión de la mujer, en especial de la mujer del campo, la misma que es mayoritariamente indígena. Baste para ello mostrar cifras de analfabetismo. Si bien el analfabetismo en la mujer se redujo en el país del 29% en 1991 a 18,8% en el 2002, si tomamos al sector de las mujeres rurales —que son mayoritariamente indígenas— encontramos que para el año 2001, el 37,1% de las mismas son analfabetas. En estos mismos años, el analfabetismo de los varones rurales pasó del 15% al 6,7% (Censo Nacional de Población y Vivienda 2001).

En términos educativos, si bien es cierto que el acceso de la niña rural a la escuela se ha visto incrementado (específicamente durante el período 1992-2001), es necesario, tal como señala López (en prensa), “hacer aún más para disminuir la deserción escolar entre las niñas y asegurar su permanencia o retención en el sistema educativo, más allá de los (3) primeros años de escolaridad”.

Las explicaciones del bajo acceso de la mujer indígena rural a la educación escolarizada y alternativa van más allá de razones de corte puramente educativo, para tocar factores de índole socio-cultural e histórico. Entre ellos encontramos la preferencia de educar al niño antes que a la niña, o al varón antes que a la mujer, debido a la desvalorización existente hacia la última y supervaloración del primero, existente entre las culturas indígenas. El estudio de María Eugenia Choque (Capítulo V de esta misma publicación), desarrolla lúcidamente la condición de *sullka* o condición de menor valor de la mujer frente al varón entre las familias aimaras.

Otros factores de la ausencia de las mujeres —indígenas— en las escuelas rurales los detalla la —antes existente— Subsecretaría de Asuntos de Género (1996: 15):

“La distancia de la escuela respecto del hogar, en el temor de las agresiones sexuales y la percepción de que la inversión educativa en ellas (las mujeres) no tiene un beneficio concreto ni personal ni familiar”.

La percepción de la falta de beneficio económico de la educación de la mujer se entrelaza con la desvalorización antes mencionada, que se da en términos culturales.

## **2. Una apuesta por la Ley de la Reforma Educativa**

La Ley 1565 de la Reforma Educativa boliviana, promulgada en 1994, promueve la equidad de género dentro del marco de transformaciones postuladas; allí la interculturalidad y la participación popular son ejes centrales de la misma.



El Artículo Segundo de la Ley mencionada sostiene en su Inciso 8, que el sistema educativo deberá "generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad".

Para la Subsecretaría de Asuntos de Género, con la reforma educativa se plantea un cambio de "modelos, valores y expectativas de género" (Subsecretaría de Asuntos de Género 1996); es decir, se promueve la equidad de género, íntimamente ligada a la mejora de la calidad educativa en términos de procesos de pensamiento, contenidos y actitudes. Ello va asimismo relacionado con la búsqueda de un trato equitativo entre hombres y mujeres, el desarrollo de igualdad de oportunidades laborales, el descarte de la violencia; en suma el goce y ejercicio de los derechos ciudadanos de las mujeres (*Ibid*).

Con la finalidad de lograr una educación en equidad de género, la reforma educativa plantea cambios en la propuesta curricular, junto con una capacitación innovadora de los docentes, la incorporación de la equidad de género en la participación popular y la investigación en temas de género, además de estrategias de seguimiento y difusión (*Ibid*). Así, en el currículo de educación básica, la equidad de género se convierte en una competencia transversal; es decir, comprende un conjunto de capacidades a desarrollar en los educandos que impregnan todas las áreas del conocimiento.

Visto así, los planteamientos sobre género de la reforma educativa boliviana resultan pioneros en el contexto latinoamericano. A pesar de la existencia actual de legislación innovadora, algunos estudios realizados en los últimos años testimonian la reproducción de estereotipos occidentales, por ejemplo, en los módulos producidos por la Reforma Educativa (Arnold y cols. 2000).

Más allá, creemos que la existencia de la Ley de Reforma Educativa es sólo un primer paso en la construcción de una equidad de género. Si pensamos en los pueblos indígenas de Bolivia, la práctica de la equidad implica la construcción de modelos *plurales* propios, insertos en un proyecto de pueblo que parte de una mirada histórica.

### **3. La equidad y la diversidad: Dos caras de una misma moneda**

Vista la apuesta por la equidad de género que plantea la Ley de Reforma Educativa boliviana, resulta crucial revisar la noción de equidad desde el punto de vista cultural y político, con el fin de explorar su utilidad para el estudio de los pueblos indígenas. Ello significa dar complejidad al término a la luz de las prácticas y valores de las mujeres y hombres indígenas y en la aproximación hacia sujetos colectivos indígenas. Ello significa, además, relacionar el concepto con otro que es su contraparte: la diversidad. Lo que sigue es una primera exploración en este sentido.

#### **a. La equidad y la diversidad como derechos culturales colectivos**

En este punto no nos adscribimos a la noción socio-económica de equidad que hace referencia al ingreso monetario y a la movilidad social, como un derrotero de las políticas actuales del cono sur (Guzmán, 1998). Desde nuestra mira-



da, afirmamos que la equidad es primeramente un derecho cultural colectivo, que forma parte de la construcción de la ciudadanía. La equidad se basa en una visión de colectividades que aspiran a la igualdad de derechos (Jelin, 2003; Richards, 2003).

Más allá, la diversidad es la concreción de la equidad. Para Jelin (2003: 110),

“Las comunidades y las culturas, en su diversidad, son los ingredientes básicos de la humanidad, que dan significado y contenido al principio abstracto de equidad”.

Estas ideas sostienen el pluralismo cultural como base de la equidad, pluralismo que es opuesto a la existencia de derechos universales (Jelin, 2003). En otras palabras, nos adscribimos a la idea del derecho al goce y ejercicio de la heterogeneidad —distinta a la homogeneidad cultural— entre los pueblos del planeta, una heterogeneidad que crea y recrea relaciones simétricas o de equidad.

Desde la otra cara de la moneda, definimos diversidad como: “la pluralidad de identidades...vista como una condición de la existencia humana en lugar del efecto de una enunciación de las diferencias que constituyen jerarquías y asimetrías de poder” (Scott, cf. Torres, 1998: 435).

La diversidad vista como pluralidad de identidades es, entonces, *un ideal en construcción*, el mismo que toma como premisa la relación simétrica, dialógica o *equitativa* entre los otros o los diferentes. La llamada “alteridad” se construye a partir de la existencia de diferencias de tipo étnico, de clase o de género, categorías interdependientes y relacionales en contextos específicos. El reto de la equidad como categoría axiológica está en llevarla a la práctica para la construcción del sujeto ciudadano, o superar las relaciones asimétricas que se dan en realidades socio-históricas entre géneros, clases y etnicidades.

Siguiendo a Jelin (2003) creemos que la propia historia contextualizada, de las luchas sociales de los hombres y las mujeres nos lleva a la discusión certera sobre la equidad y la diversidad.

## b. Visiones colectivas de mujeres

Una breve mirada al caso de las mujeres mapuches en la construcción de su ciudadanía como colectivo, nos inspira a pensar el tema de la equidad y los derechos culturales colectivos de las mujeres indígenas bolivianas.

Richards estudia la construcción de la ciudadanía de las mujeres mapuches en una tensión “desde arriba y desde abajo”. Para ella, la *visión de pueblo* que contiene el discurso de las mujeres mapuches activistas, pone en tela de juicio el discurso oficialista y reduccionista del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), basado en derechos individuales de equidad. En la realidad estudiada por Richards, el Estado chileno no cubre las demandas de los derechos culturales colectivos mapuches —“el derecho de preservar y desarrollar la cultura mapuche” (Das y Stavenhagen, cf. Richards, 2003: 44)—, pues ello significa una amenaza a la identidad del Estado-Nación.

La “visión de pueblo” sostenida en el discurso de las mujeres mapuches organizadas, significa que ellas definen su “lucha de género” como parte integrante de la lucha del pueblo mapuche por la autonomía. Además, ellas ponen de relieve



las diferencias y desigualdades existentes. Así, señalan que la discriminación sufrida por ellas es diferente a la discriminación que sufren las mujeres no mapuches y, además, que las relaciones de género entre los mapuches son diferentes a las relaciones de género entre los chilenos no mapuches (Richards, 2003).

### c. El testimonio de una mujer indígena boliviana

Con la finalidad de explorar la forma en que los derechos culturales colectivos de los pueblos indígenas de Bolivia —en especial de las mujeres— se ven respetados, el testimonio de una mujer indígena y activista boliviana, nos permite iniciar la reflexión sobre parte de la historia de luchas de un pueblo originario, en el camino hacia la equidad que se entrelaza con la diversidad.

Ex representante de su comunidad y su pueblo, Plácida Espinoza fue hasta mayo del 2003 presidenta del Consejo Educativo Aimara (CEA), uno de los consejos educativos de pueblos originarios (CEPO), que nace por la Ley de Reforma Educativa, cuyo sentido es asegurar la participación popular indígena, a nivel regional, en los procesos de avance hacia una educación bilingüe e intercultural.

Como vemos más adelante la visión sobre las responsabilidades de dirección que posee Plácida, se funda en un sistema de cargos que respeta la dualidad “marido-mujer” (*chacha warmi*) de la cosmovisión aimara, que ella defiende —el término *chacha warmi* es explicitado en esta misma publicación por María Eugenia Choque—, si bien con connotaciones de subordinación. Desde esta misma óptica, Plácida sostiene la pervivencia de una organización mixta (de varones y mujeres) y da vital importancia al papel de su pueblo en la elección de su cargo actual. No obstante, ella reconoce la existencia implícita de la subordinación de la mujer.

Plácida pasó por una escala de cargos “originarios” (como ella les llama), a nivel de su comunidad: fue representante de la junta escolar, agente cantonal, corregidora y *mama t’alla* o mujer de *jilakata*. Ello, sumado al respaldo de su organización, le permitió ser elegida en el cargo actual que posee. Ex dirigente de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas “Bartolina Sisa”<sup>2</sup>, fue promovida a su actual cargo por la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia).

Sobre la identificación con su pueblo nos dijo de entrada “yo era representante de mi comunidad, de mi pueblo”. Y más adelante, “al final llegando al CEA, nos preguntamos: ¿qué cargos como aimaras habíamos asumido? También es una parte importante porque para hablar del pueblo aimara, primero tenemos que ser identificados con nuestro pueblo”. Se nota aquí la visión de pueblo que Plácida

<sup>2</sup> La Federación Nacional de Mujeres Campesinas “Bartolina Sisa” fue creada en 1980, tras el congreso nacional de mujeres del mismo año, bajo la dirección de la CSUTCB; si bien se reivindicó como autónoma a partir de su Segunda Asamblea Nacional (Ardaya, 1989). Desarrolló sus actividades centralmente en el altiplano boliviano. Marginación social, explotación económica y opresión como mujeres (Prieto, cf. Ardaya) son los hechos sobre los que las mujeres reunidas protestan, auto-definiéndose como “movimiento sindical...con una identidad cultural propia” (Ardaya, 1989: 153). Plantearon reivindicaciones de corte económico, de salud y de educación y cultura. Sobre estas últimas, “subrayaron la discriminación existente en el sistema de educación; exigieron un trato igualitario y el respeto a las culturas y costumbres” (*Ibid*: 152), entre otras.



construye desde el colectivo que es ser parte del pueblo aimara. Sobre el tema de mujeres, Plácida rescató la importancia de la superación y la preparación por parte de las mujeres: “las mujeres podemos llegar a superarnos, podemos prepararnos”. Y más adelante, se refirió a las mujeres que tienen voz propia: “entonces las mujeres debemos tener preparación, saber opinar igual que los varones”. El tema de la superación ha sido ya recogido en contextos andinos quechuas del Perú, donde se presenta íntimamente ligado a procesos de educación formal (Maurial, en prensa).

Luego Plácida relató el trabajo de capacitación que realizan como Consejo Educativo Aimara sobre el tema:

“Damos charlas a las juntas de educación de que las mujeres deben participar en un 50%...(enseñamos) que se le dé el trato por igual, tanto a varones como a mujeres, desde *kindergarten* y desde la casa. A veces dicen mi hijo es varoncito y vale más y tú eres mujercita; eres para la casa y para la cocina. Nosotros mucho estamos hablando que eso no tiene que haber...tanto el docente tiene que dar el valor igual a las mujeres y a los varones”.

Desde su vida como dirigente mujer y aimara, Plácida defiende la construcción de la equidad a partir del trato igualitario entre hombres y mujeres, y la participación equitativa que es parte inherente de la cultura aimara. En este sentido, Plácida contrasta la figura de la primera dama (la esposa del presidente de la república) —y el hecho de que “nunca se menciona el nombre de su esposa”— con la cultura aimara, en la cual “cualquier cosa es marido y mujer...los cargos los hacen la pareja”.

La agenda de la equidad entre géneros, entonces, es para Plácida una parte específica del todo, que es reconocimiento de la cultura aimara, sobre la que se basa en buena parte, la lucha de este pueblo.

#### **4. Pinceladas de propuestas**

Las pinceladas de propuestas que se presentan son un inicio de reflexión, que podrían contribuir a enriquecer las investigaciones en curso en el medio boliviano.

##### **a. Hacia la construcción de modelos propios**

El reto de la EIB ligada al desarrollo de relaciones de género más justas y equitativas —y al logro de una educación básica de calidad para todos— para un país como Bolivia, pasa por la construcción de modelos propios, los mismos que, desde una construcción de ciudadanía desde abajo, promuevan la equidad en diversidad.

La construcción de modelos propios no será posible si no es asumida por la propia organización indígena. A través de ésta se legitima y, por medio de la misma, se podrá romper el cordón de subordinación y dominación hacia las mujeres indígenas. Queda pendiente responder a la pregunta de si para la consolidación



de modelos propios, el liderazgo de las mujeres es un camino adecuado. Ello tendrá que ser respondido por las propias mujeres indígenas organizadas.

Como segundo punto, y si la respuesta anterior es afirmativa, una plataforma política de las mismas mujeres organizadas podría definir si el camino certero es la organización de corte integradora de varones y mujeres —como defiende Plácida para el pueblo aimara— o más bien una organización sólo de mujeres. De hecho, los procesos históricos que vive cada pueblo van construyendo sus propias respuestas a estas preguntas.

Otros artículos de esta misma publicación brindan ejemplos de uno y otro tipo de organización, existentes en pueblos indígenas de dos países latinoamericanos. Para Bolaños (Capítulo IV de esta misma obra), el CRIC (Concejo Regional Indígena del Cauca) de Colombia se adscribe a la integración intergéneros, sin embargo la autora reconoce la muy limitada participación femenina en cargos representativos, no obstante la existencia de un amplio programa sobre la mujer, y el rol activo de la misma en los procesos educativos.

Para el caso de Guatemala, Lux y Moya (Capítulo IX de esta misma obra) presentan la existencia de organizaciones de y para las mujeres, sin embargo éstas no se encuentran unificadas, lo cual les resta fuerza, según sostienen.

Desde el punto de vista recién presentado, el papel de la experta (o el experto) de género, se desvanece. El reto entonces, por parte de los académicos, es *co-mover*<sup>3</sup> (Esteva, 1987) o acompañar procesos de formación de cuadros entre las mujeres, que sean ejercidos desde y por la propia organización indígena. Habría que estudiar si existen ya procesos en marcha en ese sentido.

## b. Hacia una noción amplia de educación

Si bien es cierto que postulamos la construcción de propuestas de política desde las propias organizaciones indígenas, consideramos que es importante desarrollar una visión de *co-motores* educativos en la práctica de la diversidad cultural y la equidad de género, que se funda en una noción amplia de educación (Maurial, 1999 y en prensa).

El espacio local podría convertirse en el espacio privilegiado para el desarrollo de la política educativa indígena. Una noción amplia de educación que se traduce en política educativa local de género e interculturalidad implica integrar el aula, el local comunal y la chacra con la finalidad de trazar propósitos, contenidos y estrategias comunes para la construcción del reconocimiento a la diversidad y a la equidad. En otras palabras, se trata de entrelazar la educación escolarizada, la educación alternativa y la educación indígena a partir de temas de género e interculturalidad. Recoger, por un lado, las características de las pautas culturales de crianza y los procesos de socialización y entrelazar éstos con una propuesta escolarizada (pre-escolar o escolar); recoger, además, las propuestas de las

<sup>3</sup> Nos dice Esteva: "Promover es tratar de mover algo en una dirección determinada. En conexión con la gente, esto implica que ellos no están en movimiento o que se mueven en una dirección equivocada. Nuestra experiencia nos dice que hay gente sin movimiento y que nosotros no podemos presumir el rol de un *primum movens* para la gente... Estando en lo correcto significa que en lugar de promoción, nosotros buscamos 'co-moción', nos movemos con ellos..." (Esteva, 1987: 149).



organizaciones de pueblos originarios dirigidos a indígenas jóvenes y adultos con temáticas sobre género (de la cual la educación alternativa es parte), y entrelazarlas con un currículo escolarizado que trata las mismas temáticas e invita a las mujeres y hombres como facilitadoras de aprendizajes.

### **c. Temas para una investigación democratizadora**

En este punto reflexionamos sobre cómo favorecer la apropiación por parte de los pueblos indígenas, hombres y mujeres líderes, intelectuales y movimientos de base, de las herramientas de la investigación-acción, que podrían ser diseñadas por los propios pueblos indígenas a iniciativa de y en respuesta a los proyectos educativos indígenas; éstos se enmarcarían en la construcción de modelos propios, desarrollados anteriormente en este texto.

Respetando los fundamentos que explicitan una noción de educación para enfrentar el tema en cuestión, se proponen investigaciones que incorporen tanto los saberes de los varones indígenas como de las mujeres indígenas. Cabe mencionar que en cada pueblo se dan particularidades en la manera en que se presenta la distribución de saberes entre hombres y mujeres. Las investigaciones, entonces, podrían responder a preguntas contextualizadas del tipo: ¿Cuáles son las pautas de crianza para hombres y mujeres?, ¿qué prácticas y mundos simbólicos manejan las mujeres, y qué prácticas y mundos simbólicos manejan los hombres, y cuáles se comparten? ¿Qué relaciones se establecen alrededor de hombres y mujeres para la producción y reproducción de estas prácticas y mundos simbólicos? ¿Cómo hacer que la escuela respete la socialización de los saberes locales, de las prácticas y los mundos simbólicos que se dan en la comunidad antes del ingreso a la escuela o durante las horas fuera de la escuela, compartidas en la chacra y la comunidad?

Otro grupo de investigaciones podría centrarse en el estudio de los derechos culturales indígenas. En otras palabras, se plantea estudiar los procesos organizativos indígenas insertos en un marco socio-histórico y su relación con la construcción de la ciudadanía, explicitando el papel de las mujeres o los temas de género, etnicidad y clase imbricados en ellos.

Estas son algunas pinceladas de propuestas que el espacio limitado nos lleva a terminar. Invitamos a los lectores a seguir la reflexión desde sus propios contextos, como investigadores, activistas, educadores o educandos.

## **5. Conclusiones**

Sostenemos, que, no obstante los avances de la ley de reforma educativa, la misma que promueve la equidad de género —junto con los ejes de interculturalidad y participación popular—, la construcción de la ciudadanía para los pueblos indígenas de Bolivia, hombres y mujeres, pasa por la construcción de modelos plurales propios a partir de la organización.

Lo anterior implica, desde la cantera de la investigación, desarrollar teoría para el estudio de género, etnicidad y educación en Bolivia, que se suscriba al enfoque de los derechos culturales colectivos. Éste nos da luces para estudiar la



complejidad del significado de equidad (en abstracto) en su relación con la diversidad (en concreto). Resulta crucial, entonces, contextualizar esta diversidad y visualizar la dimensión del tema de género como plataforma política para la organización indígena. Allí será importante apreciar si esta agenda es parte de un proyecto de pueblo o si está separada de éste.

El artículo postula, además, la sustitución de la figura de la experta o el experto en género por la de *comotora* o *comotor* en la construcción de modelos propios de equidad en diversidad. Creemos que allí la educación —en su sentido ampliado— es un arma de formación de cuadros para las mujeres.

## Bibliografía

- ARDAYA S., I. (1989): "Situación educativa de la mujer indígena. Casos de Bolivia, Ecuador, México y Perú" en A. L. de Emilio (comp.) *Mujer indígena y educación en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO, III, págs.129-166.
- ARNOLD, D.; J. d. D. YAPITA; L. ALVARADO; R. LOPEZ; N. PIMENTEL (2000): *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los andes*. La Paz: ILCA.
- BOLAÑOS, G. (2004): "Proceso organizativo y cultural como contexto para potenciar propuestas de género y educación". En I. Sichra (comp.) *Género, Etnicidad y Educación en América Latina*. Madrid, Cochabamba: Tantanakuy, PROEIB Andes, Inwent, Ediciones Morata.
- CHOQUE, Ma. E. (2004): "Relaciones de género y procesos de aprendizaje de mujeres indígenas en contextos no formales". En I. Sichra (comp.) *Género, Etnicidad y Educación en América Latina*. Madrid, Cochabamba: Tantanakuy, PROEIB Andes, Inwent, Ediciones Morata.
- ESTEVA, G. (1987): "Regenerating People's Space". *Alternatives: Social Transformation and Human Governance XII, 1*, págs. 125-152.
- GUZMÁN, V. (1998): "La equidad de género como tema de debate y de políticas públicas". *Isis Internacional. Ediciones de las mujeres Nr. 27*, págs. 55-70.
- JELIN, E. (2003): "Citizenship and alterity. Tensions and dilemmas". *Latinamerican perspectives. Issue 129, Vol. 30 Nr 2*, págs. 101-117.
- LÓPEZ, L. E. (En prensa) *Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- MAURIAL, M. (1999). "Schooling and Indigenous Knowledge. A Continuum between Conflict and Dialogue. En J. L. Kincheloe y L. M. Semali (eds.) *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. Nueva York, Londres: Falmer Press, págs. 59-77.
- (En prensa): "Visiones del ambiente del niño rural andino. Un estudio cualitativo". Tesis para optar al título de Doctora en Teorías y Políticas educativas. Pennsylvania State University.
- MOYA, R. y O. LUX DE COTÍ (2004): "La mujer maya de Guatemala: el futuro de la memoria". En I. Sichra (comp.) *Género, Etnicidad y Educación en América Latina*. Madrid, Cochabamba: Tantanakuy, PROEIB Andes, Inwent, Ediciones Morata.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2001): *Informe de desarrollo humano en Bolivia*. La Paz: PNUD.
- RICHARDS, P. (2003). "Expanding Women's citizenship? Mapuche women and Chile's National Women's Service". *Latinamerican perspectives. Issue 129, Vol. 30 Nr.2*, págs.101-117.
- SUBSECRETARÍA DE ASUNTOS DE GÉNERO (1996): *La equidad de género en la educación*. Bolivia. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género.
- TORRES, C. A. (1998): "Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World". *Comparative Education Review. Vol. 42, Nº.4*, págs. 421-447.



## Otras obras de Ediciones Morata de interés

---

- Adorno, Th. W.:** *Educación para la emancipación*, 1998.
- Álvarez Méndez, J. M.:** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, 2001.
- Apple, M. W.:** *Política cultural y educación*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- — — y **Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Arnold, P. J.:** *Educación física, movimiento y currículum*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Astington, J. W.:** *El descubrimiento infantil de la mente*, 1997.
- Bale, J.:** *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Ball, S.:** *Foucault y la educación*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Bernstein, B.:** *La estructura del discurso pedagógico*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- — — *Pedagogía, control simbólico e identidad*, 1998.
- Bowlby, J.:** *Vínculos afectivos*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Brockbank, A. y McGill, I.:** *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, 2002.
- Browne, N. y France, P.:** *Hacia una educación infantil no sexista*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Bruner, J.:** *Desarrollo cognitivo y educación*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Buckingham, D.:** *Crece en la era de los medios electrónicos*, 2002.
- Carbonell, J.:** *La aventura de innovar*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Carr, W.:** *Una teoría para la educación*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Connell, R. W.:** *Escuelas y justicia social*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Cole, M.:** *Psicología cultural*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Coleman, J. C. y L. B. Hendry:** *Psicología de la adolescencia*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Condorcet, M. de:** *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, 2001.
- Contreras, J.:** *La autonomía del profesorado*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch.:** *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Cooper, H.:** *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, 2002.
- Cummins, J.:** *Lenguaje, poder y pedagogía*, 2002.
- Decroly, O.:** *El juego educativo*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Dewey, J.:** *Democracia y educación*, (5.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- — — *Lo público y sus problemas*, 2003.
- Donaldson, M.:** *La mente de los niños*, (5.<sup>a</sup> ed.), 2003.



- Durkheim, E.:** *La educación moral*, 2002.
- Egan, K.:** *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Elliott, J.:** *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.  
— — — *Investigación-acción en educación*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Fernández Enguita, M.:** *Educación en tiempos inciertos*, 2001.
- Fernández Pérez, M.:** *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, (5.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Firth-Cozens, J. y West, M. A. (Comps.):** *La mujer en el mundo del trabajo*, 1993.
- Freinet, C.:** *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1996.
- Freire, P.:** *Pedagogía de la indignación*, 2001.
- Freyd, J. J.:** *Abusos sexuales en la infancia*, 2003.
- Gardner, H.; Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.):** *El Proyecto Spectrum (3 vols.)*, 2001.
- Gimeno Sacristán, J.:** *El alumno como invención*, 2003.  
— — — *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (8.<sup>a</sup> ed.), 2002.  
— — — *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2001.  
— — — *Educación y convivir en la cultura global*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2002.  
— — — *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, (11.<sup>a</sup> ed.), 2002.  
— — — *Poderes inestables en educación*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.  
— — — *La transición a la educación secundaria*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1997.  
— — — **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza*, (10.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.:** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988.
- González Portal, M. D.:** *Conducta prosocial: evaluación e intervención*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.  
— — — *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*, (6.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Gore, J.:** *Controversias entre las pedagogías*, 1996.
- Graves, D. H.:** *Didáctica de la escritura*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Green, L.:** *Música, género y educación*, 2001.
- Grundy, S.:** *Producto o praxis del currículum*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1998.
- Halliday, J.:** *Educación, gerencialismo y mercado*, 1995.
- Harding, G.:** *Ciencia y feminismo*, 1996.
- Hargreaves, A.:** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Harlen, W.:** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, (5.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Haydon, G.:** *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*, 2003.
- Healy, K.:** *Trabajo social*, 2001.
- Hegarty, S.:** *Aprender juntos: la integración escolar*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2004.
- Hicks, D.:** *Educación para la paz*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- House, E.:** *Evaluación, ética y poder*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.  
— — — **y Howe, K. R.:** *Valores en evaluación e investigación social*, 2001.
- Hyde, J. Sh.:** *Psicología de la mujer*, 1995.
- Jackson, Ph. W.:** *La vida en las aulas*, (6.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Jung, I. y López, L. E.:** *Abriendo la escuela*, 2003.
- Kemmis, S.:** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1998.
- Kushner, S.:** *Personalizar la evaluación*, 2002.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M.:** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Lizarzaburu, A. E. y Zapata, G. (Comps.):** *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, 2001.
- López, L. E. y Jung, I. (Comps.):** *Sobre las huellas de la voz*, 1999.



- Luke, C. (Comp.):** *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, 1999.
- Lundgren, U. P.:** *Teoría del currículum y escolarización*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1997.
- Martínez Bonafé, J.:** *Políticas del libro de texto escolar*, 2002.
- McCarthy, C.:** *Racismo y currículum*, 1994.
- McCormick, R. y James, M.:** *Evaluación del currículum en los centros escolares*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1997.
- Oléron, P.:** *El niño: su saber y su saber hacer*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1998.
- Olweus, D.:** *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Orton, A.:** *Didáctica de las matemáticas*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- Pavlov, I. P.:** *Los reflejos condicionados*, 1997.
- Pérez Gómez, A. I.:** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Perrenoud, Ph.:** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Piaget, J.:** *Psicología del niño*, (16.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- — — *La representación del mundo en el niño*, (9.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- — — *La toma de conciencia*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1985.
- Pimm, D.:** *El lenguaje matemático en el aula*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Popkewitz, Th. S.:** *Sociología política de las reformas educativas*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Pozo, J. I.:** *Adquisición de conocimiento*, 2003.
- — — *Humana mente*, 2001.
- — — *Teorías cognitivas del aprendizaje*, (7.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- — — y **Gómez Crespo, M. A.:** *Aprender y enseñar ciencia*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Santos Guerra, M. A.:** *La escuela que aprende*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.:** *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Scraton, Sh.:** *Educación física de las niñas*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Selmi, L. y Turrini, A.:** *La escuela infantil a los tres años*, (4.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- — — y — — — *La escuela infantil a los cuatro años*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1997.
- — — y — — — *La escuela infantil a los cinco años*, (3.<sup>a</sup> ed.), 1997.
- Smale, G.; Tuson, G. y Statham, D.:** *Problemas sociales y trabajo social*, 2003.
- Squires, D. y McDougall, A.:** *Cómo elegir y utilizar software educativo*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2001.
- Stake, R.:** *Investigación con estudio de casos*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Stenhouse, L.:** *Investigación y desarrollo del currículum*, (5.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- — — *La investigación como base de la enseñanza*, (4.<sup>a</sup> ed.), 1998.
- Suárez-Orozco, C. y M. M.:** *La infancia de la inmigración*, 2003.
- Tann, C. S.:** *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2004.
- Thornton, S.:** *La resolución infantil de problemas*, (2.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Torres, J.:** *Globalización e interdisciplinariedad*, (4.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- — — *El currículum oculto*, (7.<sup>a</sup> ed.), 2003.
- — — *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2001.
- Turner, J.:** *Redescubrir el grupo social*, 1990.
- Tyler, J.:** *Organización escolar*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1996.
- Usher, R. y Bryant, I.:** *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, (2.<sup>a</sup> ed.), 1997.
- VV.AA.:** *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.<sup>a</sup> ed.), 1999.
- Walker, R.:** *Métodos de investigación para el profesorado*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2002.
- Willis, A. y Ricciuti, H.:** *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, (3.<sup>a</sup> ed.), 2000.
- Zambrano, M.:** *Horizonte del liberalismo*, 1996.



El propósito de esta compilación es contribuir a superar la falacia que significa la reducción de las mujeres a una identidad sustantiva universal, que pierde de vista la construcción simbólica de género. Es necesario avanzar en la comprensión de que la clase, etnia, edad y el contexto social e histórico condicionan las relaciones de género. En Latinoamérica, el reconocimiento de este complejo fenómeno ha provocado el desarrollo de una conciencia crítica sobre las condiciones marginales de la niña, el niño, la mujer y el hombre indígenas que todavía debe ser difundida y conocida en mayor medida. Diez contribuciones de expertas en género, etnicidad y educación –se incluyen artículos de México, Colombia, Perú y Bolivia sobre la problemática en pueblos mayas, nahua, mazahua, sikuani, u'wa, guambiana, nasa, quechua, aimara– permiten esbozar un panorama latinoamericano de esta compleja problemática.

“Género” y “etnicidad” son solamente construcciones sociales, por tanto, son nociones sujetas a diversas interpretaciones de índole cultural y política de parte de las autoras. “Educación” se refiere igualmente a un producto social, una construcción ideológica avalada e impuesta por las sociedades o partes de ellas, cuya acción es profundamente *intrusiva*, ya sea de transformación como también de deformación. La atención de los sistemas educativos a los individuos y pueblos amerindios ha estado centrada en programas compensatorios siguiendo la política de cambiar la dramática realidad de exclusión social, modificando, no la educación, sino a los indígenas, en franco desconocimiento de la amplia legislación e instrumentos normativos que instituyen los derechos indígenas como facultades intrínsecas de los derechos humanos. En esta obra se cuestiona y relativiza el poder de los Estados de instaurar sus principios y fines totalizadores de educación y las formas –instrumentos e instituciones apropiados para su reproducción– para dar paso a nuevas y singulares visiones educativas en las cuales se rescatan postulados emancipadores. Algunos aspectos de esta creativa posición de resistencia son: generar el pensamiento diferente, rechazar lo establecido y propiciar la participación activa para cambiar el marco completo en el cual se sustentan las reglas básicas y las premisas de dominación.



Colección: Educación, culturas y lenguas  
en América Latina



inWent

