



PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Intercambio de experiencias
y construcción de propuestas*

Nicaragua - Bolivia - Noruega

Inge Sichra
(Editora)



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

**PERSPECTIVA INTERCULTURAL
DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Intercambio de experiencias y construcción
de propuestas

Nicaragua – Bolivia

Cochabamba, 19 al 21 de Octubre del 2009

PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Intercambio de experiencias y construcción de
propuestas

Nicaragua – Bolivia

Cochabamba, 19 al 21 de Octubre del 2009

Inge Sichra

-editora -



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

Cuidado de edición: Mónica Navarro V.

© FUNPROEIB Andes 2010

Primera Edición: Septiembre 2010

D.L.: 2-1-2270-10

Diseño de tapa: Rodrigo Soliz

Diseño e Impresión: Editorial Kípus

Cochabamba - Bolivia



Calle Néstor Morales No. 947
Ed. Jade. Piso 2
Tel.: 4530038. Tel./Fax: 4530037
<http://fundacion.proeibandes.org>
www.proeibandes.org

Contenido

Presentación	i
---------------------------	---

Introducción	iii
---------------------------	-----

CICLOS DE CONFERENCIAS

Primer ciclo: “PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MIRADA GENERAL Y REGIONAL”

La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales, multilingües de América Latina

<i>Luis Enrique López</i>	1
---------------------------------	---

Género e interculturalidad en la educación en y para los pueblos indígenas y afrodescendientes

<i>Juan Carvajal</i>	15
----------------------------	----

Segundo ciclo: “DIFERENTES VISIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL”

Políticas públicas en torno a la perspectiva intercultural de género en la educación superior

<i>Aurora Quinteros</i>	25
-------------------------------	----

Perspectiva intercultural de género en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas

<i>Marcia Mandepora</i>	35
-------------------------------	----

Experiencia y propuestas estudiantiles respecto a la perspectiva intercultural de género en la educación superior: el Programa de Admisión Especial (PAE)

<i>Pablo Caramachi</i>	45
------------------------------	----

Tercer ciclo: “PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS DE NORUEGA, BOLIVIA y NICARAGUA”

Género e interculturalidad en el trabajo de SAIH
Arnhild Helgesen 55

Entran desiguales, salen iguales. Perspectiva intercultural de género en el PROEIB
Andes Inge Sichra 65

La perspectiva intercultural de género en el marco de un modelo de universidad comunitaria: Lecciones aprendidas y desafíos
Sasha Marley 81

MESAS DE TRABAJO

Mesa 1: “EDUCACIÓN, AUTONOMÍA, INTERCULTURALIDAD y GÉNERO”

Autonomía Regional de la Costa Caribe Nicaragüense: desafíos y lecciones aprendidas
Guillermo Mc Lean 95

Propuestas, avances y planes de la UMSS respecto a la perspectiva intercultural de género en el contexto de transformación de la educación superior
Ruth Quintanilla 113

Género e interculturalidad en la educación superior en área rural
Claudio Patty Choque y Absolón Álvaro Gómez 131

Mesa 2: “EDUCACIÓN PRODUCTIVA CON ENFOQUE INTERCULTURAL Y DE GÉNERO”

Educación técnica para la producción, la experiencia del Centro de Capacitación Técnica, Laboral y Microempresarial Sebastián Pagador – CECAMISPA

Tatiana Collazos..... 145

Educación productiva y organizaciones de mujeres como emprendedoras

Arminda Sánchez 157

Mesa 3: “PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES INDÍGENAS”

Participación política de mujeres indígenas en la historia de Bolivia

Gustavo Rodríguez Ostría 185

La participación política de las mujeres indígenas en el proceso constituyente boliviano

Soledad Delgadillo 185

Conclusiones 185

Presentación

SAIH, la Fundación PROEIB Andes, la universidad URACCAN y su Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM) de Nicaragua hemos impulsado el seminario “Perspectiva intercultural de género en la educación superior”. El seminario se, llevó a cabo en Cochabamba en octubre de 2009. Mediante esta iniciativa, SAIH como organización de solidaridad de los y las estudiantes y académicos de Noruega ha querido contribuir al enriquecimiento y el conocimiento a través de un intercambio entre los tres países Nicaragua, Bolivia y Noruega, tocando una temática fundamental para construir un sector de educación superior incluyente a nivel nacional e internacional.

El lema de SAIH es “Educación para la liberación”. Tanto en América Latina, como a nivel global, las mujeres y los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen siendo excluidos de la participación e influencia, o simplemente se les invisibiliza o ignora. Al mismo tiempo, hay una exclusión basada en la etnicidad entre mujeres y basada en género entre indígenas y afrodescendientes. El sector de la educación superior tiene un rol fundamental en la sociedad y en las vidas de las personas y los pueblos. Sin embargo, la educación puede jugar un rol liberador, al incluir las diversas perspectivas y personas, o puede ser cómplice al mantener sistemas y visiones excluyentes y discriminadores.

Como organización de solidaridad de los y las estudiantes y académicos noruegos, SAIH considera fundamental y enriquecedor el intercambio de experiencias, positivas y negativas, entre diferentes países en el mundo. Sabemos que en Noruega tenemos mucho que aprender de las experiencias en Bolivia y Nicaragua, y como resultado del seminario y de las ponencias

presentadas en este libro, aumenta el conocimiento y la conciencia en nuestro propio contexto. En ese sentido, esperamos que este libro siga impulsando nuevos debates, propuestas, investigaciones y acciones que contribuyan a crear una educación incluyente, pertinente y liberadora para todos y todas.

Arnhild Helgesen
Asesora de programas de SAIH en Bolivia

Introducción

Para consolidar una sociedad con equidad y justicia es fundamental analizar y trabajar en la situación de género en todos los ámbitos y de manera especial en la educación superior por su rol fundamental para el desarrollo personal, político y social. En términos generales, cada vez más mujeres acceden a la educación superior en América Latina llegando incluso a ser mayoría. Sin embargo, el acceso y la permanencia en el sistema universitario de las mujeres indígenas, los afrodescendientes y los sectores populares son aún insuficientes. De hecho, los indígenas en general se topan con escollos de diversa índole que marcan étnica, cultural y lingüísticamente la educación superior y el ámbito universitario en particular.

Es importante empezar reconociendo que así como no hay una sola perspectiva étnico-cultural en materia de educación superior, en general, tampoco hay una sola perspectiva de género. Las adscripciones étnica, cultural e incluso lingüística no sólo caracterizan a los contextos y sociedades a las que pertenecen los individuos, sino también a las experiencias de las personas y a las visiones que ellos construyen sobre el mundo. También caracterizan sus visiones de las relaciones entre los seres que lo habitan y entre hombres y mujeres. En contextos multiculturales, como es el caso de Bolivia y Nicaragua, existe una variedad de experiencias, posiciones e interpretaciones sobre género. Pueblos indígenas y afrodescendientes tienen perspectivas particulares al respecto, que tienen que ser incluidas en un diálogo intercultural para aportar a desarrollar una sociedad con equidad no sólo étnica, sino también de género.

En ese sentido, para las instituciones que trabajan por el acceso y permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior es importante

preguntarse ¿Qué perspectivas de género transmiten las universidades? ¿Cuáles son las visiones respecto a las relaciones de género que traen consigo los hombres y las mujeres indígenas al ámbito universitario? ¿Qué rol juegan las universidades en la transformación de las relaciones de género desde una visión intercultural de la sociedad? ¿Qué desafíos enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes que ingresan a las universidades en contextos de conflicto étnico, cultural y lingüístico? ¿Qué transformaciones implican en su vida personal, familiar y laboral? ¿Cómo afecta a los hombres indígenas, afrodescendientes y mestizos, y a sus sociedades, el ingreso de mujeres indígenas a las universidades? ¿Cómo se redefinen los roles históricamente asignados a las mujeres indígenas a partir de la adolescencia, a raíz de su ingreso y permanencia en las universidades, así como su posterior inserción al mundo laboral? ¿Cómo deben contribuir las universidades a los cambios de visión y perspectiva respecto a género y etnicidad, en contextos multiculturales, tanto en los sectores hegemónicos blanco-mestizos como en los subalternos indígenas y afrodescendientes, de manera de contribuir a una comprensión más intercultural, equitativa y democrática de las sociedades latinoamericanas?

Es justamente en este contexto en el que emerge la propuesta de organizar el Seminario ***Perspectiva intercultural de género en educación superior*** con el fin de analizar hasta qué punto se toman en cuenta las perspectivas étnica y culturalmente diferenciadas de género en la educación superior, tanto a nivel institucional y político, como epistemológico en Bolivia y Nicaragua. Este análisis sirve de base para poder proponer estrategias y acciones concretas desde una perspectiva intercultural de género en ambos contextos.

Bolivia y Nicaragua constituyen casos de excepción en el continente: el primero definido por la situación actual de disputa cultural y hegemónica entre sus minorías blanco-mestizas que han ostentado la hegemonía en el país, con el consecuente manejo del Estado, y sus mayorías indígenas que hoy se ven representadas en el poder; el segundo, marcado por la construcción histórica de un régimen de autonomía política, de vigencia constitucional por cerca de dos décadas y que recoge el sentir mayoritario de los pueblos y sociedades indígenas y afrodescendientes que habitan

sobre todo en los territorios de la Costa Caribe nicaragüense. El estudio y análisis de lo que ocurre en el entrecruce entre género, etnicidad y educación en estos dos países, con un mayor avance político relativo en cuanto a la construcción de regímenes interculturales para el funcionamiento de la sociedad multicultural, puede señalar pistas como derroteros para el abordaje de las relaciones de género en contextos étnica, cultural y lingüísticamente diferenciados.

...

El seminario se inició con un ciclo de conferencias. En primera instancia, se presentó una mirada general de **La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües en América Latina**. Luis Enrique López, pedagogo y lingüista peruano, presenta un panorama de la histórica participación de estudiantes indígenas en las universidades públicas desde los tiempos en los cuales éstos se mimetizaban y no eran reconocidos en su especificidad étnica -todo lo contrario, son sujetos de un proyecto civilizatorio y asimilador (“entran indígenas, salen blancos”)- hasta las diversas ofertas en educación superior diseñadas para acoger a la población indígena en respuesta a las demandas y necesidades de los pueblos y organizaciones indígenas.

En su análisis, López concluye que la universidad latinoamericana es desafiada por la “agencia indígena cada vez más fuerte y con una presencia con voz propia en distintos foros, que ha venido cuestionando no solo la política, sino cuestionando el poder y el conocimiento en América Latina”. Uno de los desafíos es la heterogeneidad de lo indígena, tanto por la diversidad cultural como por los dinámicos contextos de vida de la población indígena que se extienden cada vez más hacia lo urbano. La educación superior se ve, además, desafiada en su esencia universalista cuando se demanda el reconocimiento de otras epistemologías igualmente valederas y pertinentes como esencia del ideal de respeto de la diversidad, más allá de simples medidas de ingreso a la universidad con programas de atención diferenciada o de adecuaciones curriculares.

En segunda instancia, se dio la perspectiva regional de **Género e interculturalidad en la educación superior de y para los pueblos indígenas y afrodescendientes**, a cargo del aimara boliviano Juan Carvajal, participación focalizada en las culturas andinas, específicamente la aimara. La atención a la perspectiva de género, si bien introducida por agencias y organismos externos, es motivo de reflexión y estudio en los mismos pueblos indígenas en la construcción de los currículos regionalizados que son propiciados por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

Una somera caracterización de la concepción de dualidad y complementariedad en la cual se sitúa género en el mundo aimara, desencadenó interesantes comentarios del público en cuanto a la asimetría que encierra la supuesta complementariedad en el matrimonio y la familia aimaras, sobre todo en el contexto urbano que impone exigencias e imaginarios de otras culturas. El expositor concluye que el machismo en las culturas andinas es producto del contacto con el mundo español, criollo y mestizo, sucesivamente y que la superación de este rasgo de inequidad implica “reestablecer el equilibrio de la pareja, reponiendo la práctica del principio de la complementariedad de opuestos, a fin de eliminar la discriminación hacia la mujer. La misión es elevar la autoestima, reafirmar la dignidad y reforzar la identidad cultural de la mujer”.

El ciclo de conferencias continuó con tres exposiciones que reflejan distintas visiones en torno a la concreción de interculturalidad de género en la educación superior: la del planificador, la del ejecutor y la del beneficiario. Aurora Quinteros, quechua de la Unidad de Política Intracultural, Intercultural y Plurilingüe del Ministerio de Educación de Bolivia, en su conferencia **Políticas públicas en torno a la perspectiva intercultural de género en la educación superior** refiere a las concepciones y concreciones de género en la sociedad boliviana en la cual se desarrollan las culturas indígenas.

Las políticas públicas de reconocimiento indígena en educación no pueden abstraerse del contexto societal y deben influir en él. Al mismo tiempo, se postula una recuperación de valores indígenas en la educación superior abarcando los niveles familiares y comunitarios. “Si decimos que la

interculturalidad de género es esa relación complementaria entre hombre y mujer, donde todo es par (paridad y complementariedad), en la educación superior se tendrían que plantear las transformaciones curriculares desde el ámbito del hogar y el social”. Detrás de esta declaración se percibe la postura de atribuir al Estado la reconstrucción de la interculturalidad de género en todos los ámbitos, no solamente el formal educativo, si no el privado familiar.

La participación de la plenaria fue nuevamente muy enriquecedora en cuanto a problematizar específicamente la política pública en educación superior como reflejo de la ideología estatal y como propuesta para una diversidad de abordajes institucionales y ofertas académicas: “Primero es el orden epistemológico: considerar ese tema de si las universidades periféricas deberían trabajar las materias indígenas y las universidades del centro las materias clásicas. ¿O será que esas universidades del centro deberían revestirse de otra naturaleza, una auténticamente intercultural? ¿Debemos educar hacia la productividad o fortalecer nuestra identidad, o ambas? ¿Nos acercamos al mercado neoliberal o desarrollamos otro alternativo considerando que el modelo neoliberal ha demostrado todas las consecuencias negativas, para las mujeres especialmente?”. En su réplica, la expositora habló de homogeneizar la educación, y que la responsabilidad no es únicamente de los maestros. “También es tarea fundamental de los padres de familia, de las madres de familia, de las autoridades, de la comunidad, de las autoridades de la comunidad y de todos”.

Como ejecutora de las políticas públicas, Marcia Mandepora, guaraní boliviana, se refiere a la **Perspectiva intercultural de género en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaike Tüpa”**. Con suficientes evidencias la expositora demuestra la distancia entre lo normativo y la realidad, cómo una muy reciente experiencia de educación superior pública no autónoma (a diferencia de las universidades públicas “clásicas” autónomas) creada por determinación del gobierno, se da modos para encarar el ideal de dicha decisión política: ser innovadora, regionalizada, con pertinencia cultural, comunitaria y productiva, respetuosa

de la diversidad. Con mucha claridad, la expositora guaraní caracteriza el problema de la educación superior en contexto indígena: “¿Por qué surge la universidad guaraní? Porque hasta ahora, las universidades públicas no han respondido a la expectativa, a la demanda de formación de los recursos humanos. Muchos han tenido otros destinos: por más indígenas que sean, van a la universidad pero vuelven diferentes, cambia su actitud; siendo quechua, aimara, guaraní, el compromiso es poco. Pocos hemos tenido esa suerte de sentir prestigio gracias al tipo de formación profesional”.

La ausencia de profesionales formados para esta nueva universidad, las actitudes y prejuicios imperantes entre docentes y autoridades y el abordaje de los conflictos culturales en un estudiantado de alta diversidad cultural y lingüística, son las tres barreras que se deben derribar para avanzar en la educación superior indígena. El aspecto de género es especialmente sensible en esta tarea, donde la diversidad de concepciones de los roles y relacionamiento de mujeres y hombres es solamente un reflejo de las diferencias entre la treintena de pueblos guaraní y de tierras bajas.

La visión de los estudiantes indígenas en el Programa de Admisión Especial (PAE) en la Universidad Mayor de San Simón es presentada por Pablo Caramachi. Su **Experiencia y propuestas estudiantiles respecto a la perspectiva intercultural de género en la educación superior** revela que la apertura de la universidad a estudiantes de extracción rural no está en consonancia con una política de transformación de la universidad, con un replanteamiento curricular, de gestión. Ni siquiera existiría una política de admisión, tampoco una de acompañamiento académico para garantizar la retención y graduación de los estudiantes que llegan con experiencias de educación primaria y secundaria rurales que representan una desventaja frente a los estudiantes del área urbana.

La presencia indígena en la universidad, visible por la vestimenta y lenguas y favorecida también por el PAE, no ha significado un cambio en la universidad. “La Universidad, la educación superior sigue reproduciendo las mismas estructuras de conocimiento occidental, sin tener en cuenta nuestras demandas y nuestras expectativas de los saberes locales. Creo que hacer

una educación intercultural en la educación superior implicaría ser más críticos en el uso de nuestros recursos, saberes y conocimientos locales”.

La tercera ronda en el ciclo de conferencias estuvo dedicada al intercambio de experiencias de género e interculturalidad en educación superior en Noruega, Bolivia y Nicaragua. Contextos políticos tan distintos como los que presentan los tres países generan procesos educativos incluyentes y culturalmente pertinentes igualmente muy distintos.

Desde Noruega, Arnhild Helgesen en su exposición sobre **Género e interculturalidad en el trabajo del Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH)** presenta conceptualizaciones sumamente pertinentes para ambos continentes, el europeo y el americano. Así establece que “La discriminación hacia las mujeres se conoce con los mismos procesos que la discriminación histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Cuando se ha escrito la historia “oficial”, se les ha ignorado. Cuando se ha hecho el fundamento del Estado nacional históricamente, no se han incluido su representación, necesidades y demandas. Podríamos continuar...”.

También aborda la noción de “género” como categoría social así como a la concreción misma de “género” en la realidad, las distintas formas de encarar el rol de mujer, como por ejemplo, “mujer víctima” y “mujer heroína”. La masculinidad como ingrediente complementario del concepto de género es un aspecto aún muy poco elaborado, en general, y en especial, en nuestro continente. Finalmente, refiriéndose al ámbito educativo superior, la expositora se refiere al trabajo de SAIH con organizaciones en Nicaragua y Bolivia, donde la promoción de igualdad de oportunidades se aborda combinando las transversales interculturalidad y género.

El aporte de Bolivia **Entran desiguales, salen iguales. Perspectiva intercultural de género en el PROEIB Andes**, de Inge Sichra de la FUNPROEIB Andes presenta un programa de posgrado en una universidad pública –Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba– específicamente desarrollado para profesionales indígenas desde hace 14

años. Al referirse a estudios en México y Perú que demuestran cómo la escuela perpetúa la discriminación y exclusión de niñas indígenas antes que superarla, la expositora establece una caracterización de los profesionales indígenas que llegan hasta el nivel de posgrado como sobrevivientes de un sistema educativo asimilacionista. Es así que el PROEIB Andes propicia, al inicio de las maestrías, la deconstrucción de un largo y doloroso proceso de negación de la identidad indígena para avanzar en la recuperación y valoración de lo propio en la educación intercultural bilingüe.

Los logros a lo largo de seis maestrías del PROEIB Andes responden a una política de discriminación positiva hacia las mujeres en el acceso y permanencia en el programa, y de seguimiento y tutoría individualizada de mujeres y hombres en la permanencia y graduación. Este es un ejemplo de programas especiales para indígenas creados para facilitar el acceso de indígenas a la universidad pública por medio de becas y a través de una construcción curricular sui géneris dentro de la lógica universitaria convencional. En el diálogo con la plenaria, la expositora concluye que la universidad no muestra aún efectos de interculturalización que el programa haya podido propiciar y no ha modificado los cánones académicos y de gestión institucional para transformarse en una institución de educación superior incluyente y respetuosa de la diversidad.

El caso de la universidad URACCAN en Nicaragua es totalmente distinto. En **La perspectiva intercultural de género en el marco de un modelo de universidad comunitaria: Lecciones aprendidas y desafíos**, Sasha Marley, miskita nicaragüense, detalla cómo la universidad se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, en el proceso de construcción de la Autonomía Regional Multiétnica de la Costa Caribe Nicaragüense. Aquí no se trata de una concesión que la universidad haga para propiciar el ingreso de estudiantes indígenas, la universidad nace comunitaria intercultural y acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

En el contexto de empoderamiento de las poblaciones indígenas para reivindicar sus derechos y poder llevarlos a la práctica para una transformación de las condiciones de vida y desarrollo de las comunidades a partir del ejercicio pleno de sus derechos y del gobierno comunitario, los aspectos de género e interculturalidad son perspectivas interdependientes entre sí y constituyen, a su vez, una búsqueda permanente de transformación, de cambio de actitudes y la búsqueda de una mayor visibilización de los derechos de las mujeres indígenas, afrodescendientes. Las lecciones aprendidas por URACCAN han sido motivo de amplia discusión en las mesas de trabajo, como se demuestra en la parte final de esta memoria.

La segunda parte del seminario se constituyó en tres mesas temáticas de trabajo. La mesa 1, **Educación autonomía, interculturalidad y género**, tuvo como insumos las exposiciones **Autonomía Regional: lecciones aprendidas y retos, experiencia de la Costa Caribe Nicaragüense** de Guillermo Mclean de Nicaragua; **Propuestas, avances y planes de la Universidad Mayor de San Simón respecto a la perspectiva intercultural de género, en el contexto de transformación de la educación en Bolivia** de Ruth Quintanilla y **Género e interculturalidad en la educación superior en área rural** de Claudio Patty Choque y Absolón Álvaro Gómez de las Unidades Académicas Campesinas (UACs).

Aún si en los planes de la universidad pública boliviana formulados en base a documentos programáticos de validez universal se mencionan las consignas de equidad de género e interculturalidad, “podemos observar una ausencia de políticas para lograr esta ansiada equidad, y no solamente vemos la ausencia de equidad de género, sino, además, la ausencia de una mirada interna a la microdinámica de la UMSS, no se recurre a la mirada hacia adentro”.

En la experiencia de la universidad en área rural, por el contrario, la interculturalidad se aborda desde la práctica en un contexto tipificado como indígena aimara, práctica que responde a las demandas de los distintos grupos poblacionales hacia la educación superior con pertinencia local y

cultural, sean jóvenes, adultos, mujeres y hombres. El cruce de etnicidad y género es especialmente notorio en carreras como Enfermería, bastión tradicionalmente ocupado por mujeres quienes, en el caso de las Unidades Académicas Campesinas, persisten en mantener y mostrar su identidad aimara a lo largo de su formación y en la práctica profesional.

La mesa 2, **Educación productiva con enfoque intercultural y de género**, reflexionó sobre experiencias de **Educación productiva y organizaciones de mujeres como emprendedoras** a cargo de Arminda Sánchez, Dirección de Género de la Prefectura de Cochabamba; y de **Educación técnica para la producción, la experiencia del CECAMISPA** presentada por Tatiana Collazos.

Buscar trastocar los roles tradicionales de género y el efecto trasgresor de esta práctica es un tema recurrente en la mesa de educación productiva: cuando las mujeres aspiran a asumir un rol productivo, los hombres se oponen, se resienten, atacan a la mujer que deja la exclusividad de su rol reproductivo y, para colmo, es exitosa. Aún si la familia tiene mejores ingresos gracias a la mujer, o quizás justamente por eso, competir en el rol productivo es difícilmente aceptado por el hombre. La autoestima de la mujer productiva afecta la distribución de poder en la familia y rompe el equilibrio de la asimetría de género, llegándose a producir conflictos intramatrimoniales.

Se debatió bastante si estimular la productividad de mujeres tanto en área rural como urbano con proyectos autogestionarios no debería mantenerse dentro de los cánones culturales en vez de favorecer la inserción de las mujeres en la economía de mercado. No bastaría promover que las mujeres creen empresas, habría que buscar formas productivas insertas en la economía comunitaria para no favorecer una economía de explotación y de consumo.

En la mesa 3, **Participación política de mujeres indígenas**, el historiador Gustavo Rodríguez se refirió a **Participación política de mujeres indígenas en la historia de Bolivia**. La visión histórica fue complementada por la

actual asambleísta departamental y ex-constituyente Soledad Delgado con la exposición sobre la **Participación política de las mujeres indígenas en el proceso constituyente boliviano.**

Una idea central en esta mesa fue que la historia se ha hecho en base a los hitos heroicos, bélicos, de crisis, pero no se han registrado los hechos cotidianos y repetitivos que son los que hacen la vida. Las mujeres quedan excluidas de la historia, con excepción de algunas que, como parejas de los líderes, liderizan ellas también las revueltas indígenas, por ejemplo. En Bolivia, esto se traduce en una construcción histórica o historiografía de hombres, con la característica de haberse focalizado en el movimiento minero por su significado político. La historia del movimiento indígena y de las mujeres aún no ha sido escrita.

Por otra parte “el olvido” de lo indígena en la historiografía también es una constante en la historia del Estado boliviano. La Asamblea Constituyente boliviana, inédita por su configuración intercultural, con hombres y mujeres indígenas participando junto a hombres y mujeres mestizos-criollos, cuestiona por sí misma una condición históricamente legitimada: “La situación de subordinación como naciones, la situación de discriminación y la situación de enorme pobreza porque el Estado neoliberal, el Estado republicano, el Estado neocolonial siempre padeció de amnesia del mundo campesino indígena, siempre”.

La discusión muy rica generada en cada una de las mesas y reproducida a lo largo de este texto derivó en conclusiones estructuradas por preguntas guía presentadas al final de la memoria. Esperamos que el espíritu del seminario de cuestionar la práctica excluyente de la educación superior también ofrezca a la lectora y al lector algunas respuestas a quienes hacen parte de la educación superior en contextos multiétnicos.

CICLOS DE CONFERENCIAS



PRIMER CICLO:

PERSPECTIVA INTERCULTURAL
DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
MIRADA GENERAL Y REGIONAL



LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS MULTIÉTNICOS, PLURICULTURALES, MULTILINGÜES DE AMÉRICA LATINA

Luis Enrique López
Educador y lingüista peruano

Es interesante que se reúnan con nosotros los colegas de Nicaragua que traen una experiencia larga de gestación de una universidad comunitaria y de lucha por su reconocimiento. La legislación nicaragüense reconocía solo universidades públicas o universidades privadas; recién hace poco tiempo se logró que en la nueva Ley de Educación de Nicaragua se incluyeran tres formas de gestión educativa: la privada, la pública y la comunitaria. Esto ya marca un cambio interesante en la perspectiva latinoamericana, pues todavía el resto de los países seguimos en la dicotomía de educación pública y educación privada.

En segundo lugar, resalto la presencia del PROEIB Andes, experiencia que se inició en 1996 y de las Universidades Indígenas bolivianas de reciente creación. Y tercero, quisiera destacar la presencia noruega. En Noruega existe el Sami College, que es una de las pocas experiencias -en Europa- de educación superior indígena. Es de rescatar cómo el Estado noruego responde a las necesidades de los samis y cómo la agencia sami, la lucha sami, logra también incluir el tema de la educación superior desde una perspectiva distinta.

La cuestión de la educación superior indígena, que desafía a la educación superior “convencional”, por así llamarla, tiene distintos antecedentes y distintas razones que quisiera resumir muy rápidamente. No cabe la menor duda que el avance político indígena de las últimas décadas se constituye en un serio desafío para la universidad convencional. Ese **avance político indígena** está marcado por distintos factores:

- La persistencia de la inequidad, de la discriminación y del racismo
- La urbanización de lo indígena

- La persistencia de los movimientos indígenas
- La creciente participación política indígena
- Las demandas educativas de los pueblos indígenas
- El “regreso” al indio y la autodeterminación.

Resalta, entre estos factores, una agencia indígena cada vez más fuerte y con una presencia con voz propia en distintos foros, que ha venido cuestionando no solo la política, sino cuestionando el poder y el conocimiento en América Latina. Es esa fuerza indígena en todo el continente, con expresiones sumamente variadas y distintas, que impone hoy un serio desafío a la universidad latinoamericana.

Y solo les pongo dos ejemplos para que vean cómo se está manifestando esta situación. Hace poco tuve la oportunidad de conocer la Universidad del Sur, una universidad en México, una universidad no reconocida por nadie y que no busca tampoco reconocimiento de

nadie, pero es una universidad, tiene alumnos y tiene carreras innovadoras distintas a las convencionales. Otro ejemplo es lo que está ocurriendo en Bolivia con las universidades indígenas.

Obviamente, otro dato de la realidad tiene que ver con la **persistencia de la inequidad, del racismo y de la discriminación**. Desde la política, pero también desde la epistemología, se va diciendo cada vez con más fuerza que, pese a 200 años de independencia, sigue vigente la condición colonial y sigue, esta condición colonial, afectando no solo el poder, sino también el saber hasta incluso influir en el sentir. Todo ello va marcando las transformaciones aceleradas sociales y culturales de la realidad indígena, así como también las transformaciones aceleradas que vive el conjunto de nuestros países.

No cabe la menor duda que el número de estudiantes universitarios que se autodefinen como indígenas es todavía bajo en América Latina. Yo vengo de un país como el Perú, donde la universidad se abrió bastante temprano (y) a la que hace ya mucho tiempo accedió la población que provenía de lugares indígenas; pero se abrió precisamente como parte del sistema hegemónico y del proceso civilizatorio y asimilador. Lo que algunos líderes indígenas reclaman hoy para Bolivia es el “entrar indios y salir blancos”. En

eso precisamente, se inscribe el proyecto civilizatorio peruano así como el mexicano, al incluir a indígenas desde temprano en la universidad.

Debe haber millones o, por lo menos, cientos de miles de personas de extracción indígena que ahora son connotados doctores, magisteres, licenciados, etc., pero que no reconocen su condición indígena precisamente por el éxito que ha tenido el proceso civilizatorio que también se enquistó en la universidad y que hizo de ella una de las puntas de lanza de la construcción una ciudadanía nacional uniforme.

Les cuento una anécdota sobre cómo ocurre esto en el Perú y en otros países también. Yo recuerdo que en 1988 me invitó la Universidad Católica de Quito a una reunión sobre la cuestión universitaria. Yo trabaja entonces en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, al otro lado

de la frontera boliviano-peruana, y me preguntaron -en la Universidad Católica- qué porcentaje de la población era indígena. Porque en ese momento, de todo el estudiantado de la Universidad de Quito, tenían solo unos pocos indígenas de entre más de cinco mil estudiantes. Entonces, yo les dije "miren, primero debo relativizar la noción de indígena, porque no es lo mismo ser indígena en el Perú que ser indígena en el Ecuador. Si me baso en indicadores como lengua, lugar de procedencia, vinculación con las zonas rurales, etc., les puedo asegurar que el 98 % de la población universitaria en la universidad de Puno es indígena. Pero eso no quiere decir que se autoreconozcan como tales, precisamente porque el proyecto de la universidad era parte del proyecto blanqueador de los sectores dominantes peruanos".

Entonces, persiste ese sistema discriminador, excluyente, negador de las diferencias en el contexto universitario y eso tiene que ver con factores como discriminación y racismo. Obviamente, ello está también relacionado con la renuencia que hay todavía en nuestros países de reconocer los derechos colectivos como alternativos o complementarios a los derechos individuales. La lógica universitaria sigue anclada a la lógica de la perspectiva del derecho individual y no acepta esa lectura nueva de los derechos aún cuando los derechos colectivos hayan sido ya sancionados por las Naciones Unidas, en septiembre de 2007.

Con realidades tan cambiantes como la **presencia de indígenas en las ciudades**, la ciudad se transforma, no tanto como quisiéramos, pero se transforma. La Lima colonial e hispánica, de hace 40 y 50 años, no es la misma que hoy, marcada por una fuerte presencia de población proveniente del medio rural entre la población urbana. Esto también modifica la percepción y expectativa de las

poblaciones indígenas y genera nuevas necesidades, entre ellas, la necesidad de continuar estudios superiores y de buscar más y mejor formación para responder a los requerimientos del mercado laboral.

Un factor que nos puede explicar por qué estamos hablando de este tema es la cuestión de la diversidad, inherente a todo contexto, incluido el indígena. Y es que no podemos ver lo indígena como homogéneo pues un alto número de pobladores indígenas que se autorreconocen como tales son, hoy día, pobladores urbanos y no rurales. En este mismo país, Bolivia, altos porcentajes de quechuas y aimaras, que sobrepasan el 50%, habitan hoy en ciudades y ya no en las zonas rurales. En el caso de Chile, por ejemplo, el 75% de la población mapuche es urbana y no es rural solamente.

De esta forma, los requerimientos de la sociedad indígena van cambiando, la demografía indígena se va modificando, las demandas educativas indígenas están en acelerado cambio. Si hasta hace poco tiempo la imagen indígena se veía vinculada sólo a la educación primaria, hoy día vemos que hay una **fuerte demanda respecto de la educación superior**. Esto, a mi entender, responde a varias situaciones que voy a enumerar muy rápidamente.

La primera tiene que ver con la cobertura casi universal que hay a nivel de la educación primaria en toda América Latina, con excepciones, como en el país donde estoy ahora, en Guatemala, donde todavía hay un serio rezago

En el pensamiento indígena, la demanda por pertinencia cultural y relevancia social es tan fuerte que se retoma a nivel de la universidad, aún cuando la secundaria haya sido sólo en castellano. Este es un primer factor que, a mi entender, explica el cambio en la demanda.

de la población indígena a nivel de educación primaria, la cual no supera los tres años de escolaridad promedio entre la población indígena. Guatemala es una excepción. En la mayoría de los países en América del Sur se ha logrado universalizar la primaria y también en los territorios indígenas se han

alcanzado tremendos avances. Es así que cada vez hay más presión hacia los niveles superiores del sistema y aún cuando la primaria pudo haber sido bilingüe intercultural en determinado nivel y la secundaria haber sido solo en castellano, se demanda una educación más pertinente y más relevante a nivel de la educación terciaria.

Otro factor tiene que ver con las nuevas situaciones laborales y políticas que se han abierto en las últimas décadas para los indígenas a raíz de la adopción, en América Latina, de los principios y criterios de multiculturalismo neoliberal que nos llegó del Norte. Con las reformas políticas y reformas educativas se abrieron espacios de participación política. Hoy en día hay concejales, alcaldes, diputados, senadores, ministros y hasta un presidente indígena. Este mero hecho genera nuevas demandas de formación y hace cada vez más conscientes a los compañeros indígenas que están en estos

La participación política exige mayor cualificación profesional, así como también las aperturas respecto de lo indígena que se han dado en otras esferas de la sociedad

puestos que requieren de mayor formación para poder ejercer sus puestos de manera más eficaz o eficiente. También, la cooperación internacional se ha abierto a una lógica multiculturalista al incluir a profesionales indígenas en la cooperación. Podemos ver que hay un conjunto de factores que van generando cada vez más demanda en la educación superior.

Pero también quería referirme a un hito importante para las Américas que es la Universidad Indígena de Saskachetwan, en Canadá, una universidad indígena que tiene más de 25 años de antigüedad y que ha sido solidaria con los indígenas de Centroamérica y Sudamérica.

El tema de la **educación superior indígena** no es algo totalmente nuevo, como ya lo pone en evidencia el hecho de que estemos aquí reunidos con dos experiencias latinoamericanas y con la sami ¿Por qué no es una total y completa novedad?. Desde la subalternidad y desde la resistencia, los indígenas han ido aprovechando cada resquicio que se abría en el sistema para ir avanzando. En una revisión de la historia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia recurrí al título de "Resquicios a

boquerones”¹. Y es que, en rigor, eso ha ocurrido; se ha aprovechado cada intersticio en el sistema, cada resquicio, para poder avanzar e ir ensanchando estos resquicios hasta ser boquetes o boquerones más grandes, como está ocurriendo ahora en Bolivia.

Eso ha ocurrido en Ecuador, en Bolivia, a mucha menor escala en México, tanto México global como México del sur, la región de Chiapas, en Ecuador, en Nicaragua, esto está ocurriendo incluso en Brasil. Aunque parezca mentira, en Brasil hay hasta 10 programas universitarios para indígenas, y en Brasil estamos a no más de 1% de población indígena.

En este avance se ha logrado institucionalizar algunos programas de educación superior indígena. Me refiero a uno de los primeros que hubo en los Andes creado en el año ‘84, en la Universidad Nacional del Altiplano. Es un programa de maestría en Lingüística Andina que subsiste hasta hoy; son ya 25 años de ese programa y subsiste. Eso prueba también que, de aquí a 25 años, el PROEIB Andes podría seguir funcionando, por la vocación de la universidad pública, por la voluntad de los egresados y porque existe una necesidad real.

En México, ha habido más programas que sin embargo estuvieron anclados en la lógica del indigenismo de Estado. Eso supuso programas que se abrían y cerraban. Así, por ejemplo, un programa para la formación de etnolingüistas en Oaxaca fue clave como antecedente para el continente y también para México, pero lamentablemente ya no existe porque la política indigenista del Estado cambió y evolucionó en otros sentidos.

Entonces, desde hace mucho tiempo, desde al menos los 80, hay iniciativas que se abren o cierran u otras que continúan en el campo de la educación superior indígena. Hay, a mi entender, **tres tipos de programas que existen desde las universidades convencionales**. En primer lugar, están los programas para facilitar el acceso de indígenas a la universidad. En Cochabamba, por ejemplo, está el programa de admisión especial (PAE), del cual se escuchará más adelante en este evento. En Colombia, la

¹ López, Luis Enrique. 2006. **De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes / Plural.

Universidad Nacional tiene un cupo de 400 vacantes para jóvenes indígenas que quieran seguir estudios de licenciatura. Este es un caso paradigmático, ya que Colombia tiene apenas 3% de la población indígena. En el Perú, desde hace 4 años, la Universidad Mayor de San Marcos, la universidad pública más importante del país, crea un programa especial de admisión de estudiantes amazónicos; también hay programas de becas estatales para indígenas, como el caso de Chile y de Argentina; y hay becas que dan organismos de cooperación, como la Fundación Ford -que nos acompaña también en este evento- que creó un programa muy importante que ha permitido el avance de muchos profesionales indígenas hacia los niveles de maestría y doctorado en diversas universidades del mundo. Y finalmente, hay programas especiales para indígenas como el PROEIB Andes aquí en San Simón o el programa EDUMAYA de la Universidad Rafael Landívar en Guatemala, en los cuales la universidad convencional da acceso a estudiantes becados y se abre también curricularmente creando programas dentro de la lógica universitaria convencional.

En segundo lugar, hay todo un conjunto de programas que yo podría llamar de "atención a la diversidad", desde los cuales ya desde hace algunos años se cae en cuenta que no basta con acceder a la universidad, sino que hay que garantizar permanencia en la universidad y hay que garantizar el egreso de la universidad, la titulación. Para esto, se introduce la tutoría o el acompañamiento académico. Un programa de esta característica en distintos países de la región se llama "Caminos a la Educación Superior" que ha apoyado la educación en distintos países como ser Perú, México, Guatemala, Brasil y Nicaragua.

En tercer lugar, ha comenzado un tercer tipo de programa especial que son los de formación de líderes indígenas en el espacio universitario. Hay también programas de formación para indígenas y no indígenas que tocan temáticas indígenas, pero no desde la veta clásica de la antropología o de la lingüística o la arqueología donde se estudiaba al indígena como objeto, sino más bien desde perspectivas nuevas, como la agrícola. En esta Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba está, por ejemplo, AGRUCO, otro programa que ha abierto brecha en el tratamiento de la problemática andina en cuanto a la formación productiva, o en la

Universidad de Puno sobre camélidos andinos. Cabe mencionar también la existencia de redes universitarias que agrupan a iniciativas de educación superior indígena.

Y, finalmente, surge como gran novedad un nuevo tipo de universidad, **las universidades indígenas**, cuyo antecedente, que sólo data de 15 años, es la creación de la Universidad Comunitaria en el Cauca, Colombia, para responder al nuevo contexto de autonomía que se perfiló a partir de la legislación colombiana. Se trata de universidades indígenas que surgen desde las propias organizaciones indígenas. Para mí, el caso excepcional es el de la Universidad Indígena Autónoma Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) con más de 1000 estudiantes, que no tiene ni quiere reconocimiento oficial, con carreras sumamente innovadoras como Gestión del Territorio Indígena, Pedagogía Comunitaria, Derecho Mayor - ellos llaman “derecho mayor” al indígena y “derecho menor” al positivo (académico legalista), desde una lógica de afirmación de lo propio.

Integrando este tipo de universidad, hay iniciativas negociadas con el Estado, el caso de la Universidad Maya, que lleva cerca de 25 años de negociación y no se logra abrir todavía, y el caso de la Universidad Amawtay Wasi, de Quito, Ecuador, que por la falta de apertura en la legislación como la que existe en Nicaragua, tiene la denominación de “universidad privada” pero es reconocida por el Estado.

Desde el Estado también han habido iniciativas, sobre todo, en México y en el Perú. Y no es raro que ello ocurra por la historia del indigenismo de Estado en estos dos países. En México, hay 10 universidades interculturales, no se autodefinen como indígenas, son interculturales, están en territorio indígena, atienden sobre todo a población indígena y presentan algunas carreras innovadoras, pero para mi gusto más desde la lógica del mercado que desde la de las universidades indígenas propiamente dichas. Así, una carrera, por ejemplo, es la de Etnoturismo. La Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana fue impulsada por la organización indígena amazónica AIDSESP, la cual fue creada por el gobierno peruano en el período de Alberto Fujimori y hasta el momento tiene una sola facultad, la de Educación Intercultural.

En Chile, desde hace años se viene negociando una universidad indígena mapuche privada que no se ha logrado concretar todavía. Hay iniciativas de ONGs que se autodenominan "universidades", pero que en rigor no ofrecen formación a nivel universitario sino que, por lo general, desde una óptica de "universidad popular", se dedican al ámbito del liderazgo y de los derechos o trabajan en la formación técnica o tecnológica.

Los **desafíos de la educación superior indígena**, a mi entender, pasan tanto por lo institucional como por lo pedagógico. Para las universidades convencionales, incluida la de San Simón, hay todo un gran tema que es el de la desagregación de la información por indicadores de etnicidad y lengua. Las universidades, por lo general, son reuentes a registrar en las fichas de ingreso la pertenencia étnica del estudiante y qué lengua o qué lenguas distintas al castellano habla. Mientras esto no se haga, seguiremos sin conocer, a ciencia cierta, cuál es la demanda real y potencial de la universidad con relación a estudiantes universitarios indígenas. A la vez, el tema de la desagregación pone en problemas a más de un programa que quiere atender de manera diferenciada a estudiantes indígenas. Ante la falta de información diferenciada, en algunos casos, se recurre a los apellidos; es decir, estudiantes son catalogados como indígenas según el apellido paterno o materno. Sin embargo, el apellido no genera necesariamente la identidad indígena, es una cuestión más de autoafirmación, de vocación, de autodeterminación política.

Las universidades son reuentes porque están ancladas todavía en el viejo paradigma del mestizaje, de la construcción de la sociedad nacional o de la nación mestiza.

Un estudiante indígena que se asume como tal, llega a la universidad a pesar del sistema; es decir, accede a pesar de la mala primaria, la mala secundaria, y a pesar del racismo y la discriminación que ha experimentado.

Ese estudiante tiene muchas carencias y necesidades y mucha potencialidad también, que la universidad debería atender de manera distinta y apoyar con tutoría y acompañamiento académico para garantizar la permanencia y graduación. Las medidas de contención tienen que ver con otros modos de aprender, prestar atención, por ejemplo,

al trabajo en grupos, los modos de aprender que van muy ligados a la lógica indígena y al diálogo de conocimientos y saberes.

Distingo, para terminar, tres grandes grupos de desafíos, **desafíos que son de índole política, epistemológica y pedagógica**. En cuanto a los desafíos de índole política, la realidad indígena nos pone en la cara que la realidad social va cambiando permanentemente y la universidad resulta todavía conservadora y muy renuente al cambio. En esta universidad, el año 2006, por primera vez en 180 años de vida universitaria, el Consejo Universitario recibió a cuatro líderes indígenas para una reunión que debía haber durado dos horas y que demoró ocho. Los 57 miembros del Consejo Universitario dialogando con cuatro líderes indígenas cuyos planteamientos quedaban muchas veces sin respuesta. Así, una compañera moxeño-trinitaria, una señora con escolaridad limitada, pero con la formación política clásica de este país adquirida por la vía sindical y la vía organizacional, pudo pararse en la testera frente al Consejo Universitario y decir: “El año 1994 se reformó la Constitución de Bolivia y el país en su primer artículo se reconoció como multiétnico, pluricultural y multilingüe. De 1994 al 2006 han pasado 12 años, y yo no veo ningún cambio en la universidad, la universidad sigue igual. Quiero preguntarles ¿qué está haciendo la universidad para cambiar tal como la Constitución cambió?”.

Segundo, también desde este campo más político, creo que hay que restituir o re-instituir en la universidad latinoamericana el vínculo entre universidad y movimiento social. Hay razones para ello, pues las redes sociales no están articuladas a las federaciones universitarias.

Y tercero,

la universidad tiene que contribuir a la formación de nuevos liderazgos indígenas. Hay un reclamo y una responsabilidad ética para con la reconfiguración de realidades históricas de nuestros países a raíz del hecho que en los años '80, casi todas las constituciones de América Latina fueron reformadas precisamente para tratar de dar cuenta a esa multiétnicidad. A esto se añade el reclamo para crear nuevos tipos de profesionales y no quedarse anclados en las profesiones clásicas.

¿De qué universidad hablamos si no tenemos vocación universal y solamente recurrimos a un bagaje de conocimientos que en un momento de la historia, y por razones del poderío político y de hegemonía, convirtió un conocimiento local en conocimiento universal? Hay que descentrar, des-occidentalizar las universidades para que estén más abiertas al conocimiento universal en sus diversas formas, entre ellas, las del conocimiento indígena

En el campo epistemológico, los desafíos son mayores, tienen que ver con la demanda indígena de que su conocimiento sea también incorporado por la universidad y sea también materia de debate universitario. Otro líder indígena boliviano quechua lo ha dicho de manera reiterada, "si el conocimiento es universal, no puede excluir al conocimiento indígena".

En cuanto a los desafíos pedagógicos, creo que las universidades deberían abrirse a nuevas formas de aprender y de enseñar. Ya no se puede seguir en lo mismo porque no rinde frutos: ingresa un montón de alumnos a la universidad hacia una suerte de embudo de donde salen muy pocos. Pregúntense cada uno de ustedes cuántos de sus compañeros de primer semestre llegan al último y cuántos logran graduarse. En esta revisión, nos enfrentamos a porcentajes mínimos de graduación, la eficiencia terminal de la universidad es mínima y eso tiene que ver con el propio funcionamiento de la universidad.

Hace falta un mayor vínculo entre formas de aprender comunitarias y formas de aprender académicas y universitarias, entre conocimiento y producción, entre conocimiento y poder

Afortunadamente hay intentos de búsqueda en las distintas universidades, son esfuerzos todavía desde la periferia, no desde el centro. Sin embargo, creo que la realidad latinoamericana y la realidad universitaria, en particular, está siendo desafiada por el movimiento indígena que hoy, a diferencia de antes y quizá como no ocurría desde el comienzo de la Colonia, está poniendo el acento sobre sus propias formas de conocimiento, sus formas propias de pensar, de sentir, de actuar. Formas que son distintas a las que tuvo la sociedad tradicional, son diferentes y reclaman más una suerte de pedagogía desde y para la diversidad, que supera aquella que rige en una universidad homogeneizante como la que todavía tenemos en América Latina.

Gracias.

Pregunta: ¿Cómo evalúa el efecto multiplicador de la creación de las universidades comunitarias y la introducción de universidad de tipo intercultural a nivel sociedad?

Luis Enrique López: Yo creo que la existencia o el surgimiento de tales universidades se da en reacción a la universidad convencional. La discusión sobre universidad indígena tiene que ir de la mano con una discusión sobre la interculturalización de la universidad convencional. Si la universidad convencional no cambia, si la universidad convencional no se modifica, no sólo no habrá el efecto que se busca, sino, además, se irán encerrando en sí mismas. La lucha por la universidad, por acceder a ella y transformarla es una lucha por la ciudadanía.

Si las universidades convencionales se adhieren a distintas formas de conocer, de pensar, de sentir y de actuar, creo que no hubiesen surgido iniciativas como las universidades indígenas, que, a mi entender, surgen desde la resistencia y de la subalternidad. Cuando las universidades convencionales se abran e interculturalicen, habrá más impacto y efecto multiplicador.

Pregunta: Pertenezco a la Unidad Académica Campesina (UAC) de Batallas. Dentro de las universidades que están trabajando con la parte indígena campesina están las UACs. Estamos trabajando 23 años con lo que es mejorar la tecnología, mejorar todo lo que es la parte cultural. En las comunidades campesinas normalmente hay personas del altiplano pero también chiquitanos, moxeños, quechuas, personas de Tarija. Si alguna vez tiene la oportunidad de hacer la misma presentación, sería bueno que un poquito también mencione sobre estas unidades académicas.

Luis Enrique López: En una exposición tan apretada como ésta no se puede dar cuenta de todo lo que existe. Hay muchísimo en cada país y en cada realidad. Yo le agradezco y sé del esfuerzo que ha hecho la Universidad Católica. Ha sido fundamental y espero que las experiencias que ustedes hayan llevado a cabo en estas unidades sean aprovechadas hoy también por las nóveles Universidades Indígenas que están funcionando en el país.

Pregunta: Soy de Nicaragua. Usted ha pasado la mayor parte de su vida profesional en Bolivia, entonces conoce a fondo cómo funcionan las cosas acá, pero también lleva un tiempo en Guatemala. ¿Por qué la diferencia entre Bolivia y Guatemala? Bolivia, por ejemplo, tiene una movilización impresionante, muchas organizaciones, mucho más avances en ese sentido, y un país como Guatemala tiene 20 años de haber recibido el privilegio, según los Acuerdos de Paz, de estipular su diversidad.

Luis Enrique López: Guatemala y Bolivia tienen una similitud espantosa pero una diferencia igualmente espantosa. Similitud, en cuanto a que son los dos países con el más alto porcentaje de población indígena, Bolivia con 66%, Guatemala con una cifra oficial de 40% y una cifra extraoficial de 50% o 60%. Estamos ante una situación muy parecida, pero con una agencia indígena muy distinta y, por otro lado, con una clase dominante racista, discriminadora, excluyente que controla el poder económico, el poder político y que no ha tenido mayor cambio desde la época colonial. Guatemala es uno de los pocos países de la región donde no hubo guerra de independencia. No ha habido modificación de la estructura de poder en Guatemala y creo que esa es la explicación central que detiene el avance de la Universidad Indígena. Guatemala es el país paradigmático de la adopción en América Latina del multiculturalismo neoliberal de origen anglosajón. Guatemala tiene espacios para el indio permitido: hay cientos de funcionarios indígenas del gobierno, muchos más que en Bolivia, que están en condición subalterna y siempre tienen como jefe al criollo o al blanco.

GÉNERO E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES

Juan Carvajal

Aimara boliviano, miembro del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CNC – CEPOs)

Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) han sido creados por ley 1565 en 1994. Si bien existían consejos relacionados con el quehacer escolar en Bolivia, con esta Ley se institucionaliza el control social educativo con el establecimiento de facultades y atribuciones para los CEPOs. Una de ellas es participar en la formulación de políticas públicas en la educación, culturas y lenguas. También tienen la misión de velar por el cumplimiento de estas políticas públicas. Contamos actualmente con ocho CEPOs: aimara, quechua, guaraní, moxeño, chiquitano, guarayo, yuracaré y el amazónico multiétnico que reúne a los otros pueblos que están en la Amazonía y en el Chaco.

Los CEPOs han participado en la elaboración del anteproyecto de la ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que lastimosamente hasta hoy aún no ha sido aprobada por el Congreso (hoy Asamblea Legislativa Plurinacional). Los CEPOs han logrado que en este proyecto de ley se incluyan los fundamentos y principios de su propuesta educativa y los saberes y conocimientos de los diferentes pueblos indígenas originarios. Es decir, los CEPOs han tenido una participación activa en la formulación de la propuesta de ley. Además, han recogido, en diferentes talleres realizados en los pueblos, sus saberes y conocimientos para construir de ese modo el así llamado “**currículo regionalizado**”. Es en esta parte donde entra la temática de género.

Inicialmente, los pueblos indígenas no habían tomado en cuenta este aspecto, pero posteriormente sí, debido a las recomendaciones que hubo al respecto. Existen diferentes perspectivas culturales para abordar el tema de género en el país, porque hay diferentes pueblos indígenas originarios, a los que debemos sumar el afroboliviano y también a la población que llamamos mestiza criolla.

Siendo así, cada pueblo tiene su propia concepción de género y es por eso que parecía que no había ningún problema para que sea tomado en cuenta como un objeto de estudio en los CEPOs. Pero ahora, cada uno de los pueblos, cada uno de los CEPOs está realizando estudios sobre el tema de género para que sea incluido en su propuesta del currículo regionalizado.

En el **Consejo Educativo Aymara (CEA)** se va reflexionando sobre el paradigma del *chacha warmi* que representa la **perspectiva de género**. Se trata de uno de los principios que tenemos y que se ha practicado en el mundo andino y particularmente en la cultura aimara.

A veces, para las personas ajenas a la cultura es motivo de mofa, porque no conciben que hasta las piedras tengan género, pero es así, algunas son machos y otras son hembras; lo mismo ocurre con los cerros, las comunidades, las plantas obviamente, los elementos del cosmos, etc. En la cultura aimara, todo está en relación de complementariedad de opuestos, en los seres humanos se llama *chacha warmi*, que quiere decir “hombre y mujer”. Hay hermanos aimaras quienes entienden este concepto, quizá para otros no tenga un significado claro.

En la actualidad, la práctica del principio fundamental de la dualidad en una relación de complementariedad de opuestos, en donde todo es femenino y masculino está plenamente vigente.

Una importante etapa en el desarrollo social del o de la joven aimara es el matrimonio, metafóricamente llamado *jaqichasiña*, que significa **“convertirse en persona”**. Equivale a cumplir la mayoría de edad. A partir del *jaqichasiña* se adquiere la condición de persona con capacidad de interactuar en el esquema de los valores espirituales y materiales y ejercer derechos de alta responsabilidad en la organización del sistema comunitario.

Lastimosamente, las comunidades indígenas aimaras y quechuas han sido desestructuradas por el sistema del patronaje y otras formas de imposición,

ya desde la Colonia. En algunas comunidades, se conserva el *ayllu*, la concepción de la *marka*, el concepto del *suyu*, inclusive uno más pequeño que se llama *saya* como parte de la comunidad, aún hay algunas comunidades que se estructuran en *alasaya* (*alaxa saya*) y *mäsaya* (*manqha saya*); es decir, la parcialidad de arriba y la parcialidad de abajo.

Al hablar del matrimonio, también escuchamos frecuentemente hablar en ciertos ámbitos del "matrimonio a prueba", lo que en quechua llaman *sirwiñaku*, y en aimara *sirwisiña*. Obviamente, ésta es una institución colonial instituida por los curas, no existe ese matrimonio a prueba como institución prematrimonial en las culturas andinas.

Desde la conversación (*sart'a*) que hacen los padres sobre el matrimonio de los jóvenes pasa algún tiempo antes de realizarse la ceremonia matrimonial. A este periodo lo han llamado "matrimonio a prueba". Nada más falso, quisiera que se destierre del vocabulario de algunos hermanos este concepto del *sirwiñaku*, porque hasta la denominación es híbrida, mitad castellano y mitad

quechua o aimara. Con seguridad fue creación de los religiosos de la época colonial, que exigían la ceremonia matrimonial ya sea con fines de lucro u otros, y se siguió usando el término en algunas esferas hasta la actualidad.

Más bien, una característica de los pueblos indígenas, particularmente en la comunidad aimara, es la **estabilidad matrimonial**. Si nos aproximamos más a la comunidad, vamos a ver que entre los aimaras y los quechuas no existe el divorcio, separación o disolución del matrimonio porque hay fuerte control y sanción social y cultural, por eso el divorcio es poco frecuente. Sin embargo, en la actualidad, por influencias externas y el modelo urbano, van apareciendo matrimonios que se han disuelto, pero todavía el divorcio no se considera una práctica propia de personas aimaras o quechuas.

Por otro lado, en la cultura aimara no se percibía la discriminación hacia la mujer. Es más, cuando en el matrimonio el primogénito resultaba siendo una mujercita, era motivo de alegría y se decía que es *uta phuqha* "casa llena"; en cambio, si era varón, se decía que es *uta q'ara* "casa pelada o vacía". Eso es una muestra de cómo la cultura percibía la importancia de ser mujer.

El **principio de complementariedad de opuestos** se manifiesta también en la cosmovisión, por ejemplo, en la noción de *pacha*, que es tiempo y espacio. La concepción de tiempo es también dual y para darle una relación de complementariedad de opuestos, tenemos el *awti pacha*, “época seca” y fría asignada a la masculinidad *chacha* “hombre” y por otro lado, el *jallu pacha*, “época húmeda” de lluvia y caliente asignada a la feminidad *warmi* “mujer”.

Los cargos tradicionales en las comunidades son obligatorios, se consideran servicios que uno tiene que cumplir para mantener sus derechos a la parcela de tierra. Los cargos van rotando y ascendiendo continuamente, no puede quedarse uno varios años como dirigente, generalmente es por un año y después se vuelve a las bases, pero con cierto estatus. De acuerdo al modelo aimara, un cargo tradicional recae en la pareja matrimonial. Ahí empiezan a transitar por el *suma thaki* (“buen camino”) para ganar estatus, prestigio y respeto. Por ejemplo, en algunas comunidades cuando el esposo asume el cargo de *jilaqata* “autoridad principal”, la mujer adquiere la condición de *mama t’alla*, “autoridad femenina” con igual jerarquía que el varón. Esto no ocurre en el modelo urbano de carácter occidental, donde el cargo lo asume sólo el varón. Es decir, es *ch’ulla*, “impar o incompleto”.

A manera de **conclusión**, podemos decir que, Sin embargo, esto tan idílico y perfecto como parece, no siempre es así, también se van presentando **situaciones en las cuales la mujer sufre maltrato y es discriminada**. Esto es, a mi juicio, por influencia de modelos exógenos, externos, urbano-occidentales, relacionados con la dominación masculina, lo que llamamos ‘machismo’, que ha resquebrajado y desestructurado el modelo integrador, comunitario e incluyente del *chacha warmi*, generando conflictos en la pareja. La mujer queda así relegada a un rol funcional, en desventaja frente al hombre, apareciendo la discriminación y exclusión de la mujer en diferentes ámbitos, como por ejemplo, la educación.

en el mundo andino, la mujer es considerada como fuente dadora de la vida, es conocida como sujeto activo de un proceso socio productivo por su trabajo en la casa y en la comunidad. Es la encargada de la transmisión intergeneracional de la lengua, costumbres, conocimientos culturales propios e importantes para la formación de la identidad cultural.

Todavía yo me acuerdo en la generación de mis padres, decían que no era preciso que la mujer vaya a la escuela, o que vaya solamente los primeros años, que aprenda a firmar era suficiente. Ahora ya ha cambiado esta situación, las niñas también acceden a la escuela.

Por estos conflictos y por la fuerte discriminación que sufre la mujer, y porque nada es perfecto, es importante **reconocer sus derechos** y luchar todos, hombres y mujeres para que se cumplan, porque el tema de género no es sólo de mujeres. Además, hoy los derechos de mujeres y hombres están reconocidos en la Nueva Constitución Política del Estado.

En consecuencia, es necesario exigir para hombres y mujeres el cumplimiento de los derechos políticos, culturales, sociales y económicos reales, la promoción de liderazgo, el derecho al ejercicio de una salud sexual y reproductiva plena y con respeto a la cosmovisión indígena, el derecho a una educación pertinente y equitativa, que apoye y facilite la capacitación técnica y profesional; los derechos intelectuales por sus conocimientos sobre las plantas medicinales, textiles y otros, en fin, el derecho a una vida digna y libre de violencia.

En lo inmediato, las acciones deben orientarse a **reestablecer el equilibrio de la pareja**, reponiendo la práctica del principio de la complementariedad de opuestos, a fin de eliminar la discriminación hacia la mujer. La misión es elevar la autoestima, reafirmar la dignidad y reforzar la identidad cultural de la mujer. El actual *Pachakuti*² que vivimos, significa la restitución de los principios fundamentales y el reencauce hacia el *suma qamaña* o "vivir bien".

Gracias.

Pregunta: ¿Se puede decir que la tradición católica y aimara sobre el divorcio ha sido siempre igual o es la religión católica la que ha influido en la tradición aimara, porque las dos tradiciones no reconocen el divorcio?

² Pachakuti: en la concepción andina es el tiempo del caos para la regeneración de la armonía cósmica. <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-33>. 18.8.10

Juan Carvajal: Es posible que la iglesia haya influido en las comunidades por su presencia de unos 500 años, o un poco menos. No podemos descartar la hipótesis de que, en la comunidad, la estabilidad matrimonial es por esa influencia, o, por otro lado, sea por el castigo social de la comunidad a la disolución del matrimonio.

Pregunta: Usted menciona que en el mundo aimara, la mujer es vista como fuente de una nueva vida. Sin embargo, ese concepto para la mujer occidental ha sido una condicionante, ya que como fuente y creadora de la vida sería la responsable de esa vida sin la participación del varón en esa responsabilidad. Entonces, si vamos a asumir esto como ideal para regresar a ese pensamiento, tendríamos que dejar en claro que, si bien la mujer es fuente y creadora de la vida, el hombre es corresponsable de esa vida. En ese sentido, la mujer aimara no debe sentir agradecimiento nunca más de que el marido lave pañales porque esa es una responsabilidad suya y nuestra.

Juan Carvajal: En sociedades como la nuestra, en la cual ya participamos de costumbres de una sociedad más global, distinta, criolla, la lengua es la expresión del machismo. Esto no ocurre en la lengua aimara. Desde ahí

Cuando se habla de temáticas de género, se cree que es asunto de mujeres, sólo relacionado a las mujeres. Hace un año, en un congreso, se distribuyeron los participantes en cuatro grupos y uno de los grupos que tenía que abordar la temática de género estuvo conformado por puras mujeres, creo que había un hombre de curioso. Lastimosamente, tendemos a caer en una situación de ideologizar demasiado o entrar a otra situación de ideología más feminista

partimos analizando que las culturas indígenas, particularmente la aimara, no han sido machistas, sí hay distribución de roles y también necesariamente actividades que sólo hacen los hombres y actividades que sólo hacen las mujeres. Por ejemplo, la mujer aimara teje en el telar horizontal, ahí no se sentaría un hombre. En cambio, el hombre teje pero en el telar vertical, entonces hay actividades que son propias del hombre y de la mujer.

Pregunta: Dice usted que en el mundo aimara se regocija el hogar cuando nace una niña, porque hay casa llena y si nace un varón entonces hay casa vacía. ¿Cree usted que eso tiene que ver con el reconocimiento de la habilidad de la mujer, con el rol del respeto a sus derechos o tiene que ver

con el hecho de que la mujer es más hogareña, más apegada a la casa, y puede garantizar incluso que va a ser la que más va a apoyar en la casa? En Nicaragua, los padres le saludan al compadre cuando va a poner el nombre a una niña y le dicen "tiene a la orden a una cocinerita". Ya de hecho le están asignando el rol a la niña. Igual, si nace un varón, es un nuevo mozo para la finca.

Juan Carvajal: Cuando el hermano decía que cuando nace una niña es una cocinerita más, para mí no es así. Por lo menos, hasta la generación de mis padres, se alegraban cuando la primogénita era una niña. Con la situación actual, en la cual convivimos con la otra cultura, obviamente, esto ha cambiado ya. Si preguntamos a una persona que ha tenido su hijo "¿es varón o mujer?", si es varón, va a responder con bastante alegría, pero si es mujercita, su respuesta será triste. Es que se nos ha metido desde hace un tiempo atrás esta idea del machismo que, como decíamos, hay que estudiarlo mejor, creo que es producto de la colonización, seguramente, no había machismo antes, en la época precolonial.

Pregunta: Las relaciones de género en el mundo aimara se han caracterizado por los roles que se han ejercido tradicionalmente ¿Qué ocurre con las nuevas familias donde hay profesionales aimaras, cómo se han reconfigurado estas relaciones? Ahora que hay mujeres indígenas profesionales, que están incurriendo en ámbitos políticos, como también los varones, que tienen otra situación socioeconómica, tienen otro nivel de incidencia ¿Cómo se han reconfigurado esas relaciones de profesionales varón y mujer aimaras y cuál es la proyección que se tiene a ese nivel? ¿Cómo se han distribuido estos roles en el cuidado del niño, la crianza de los hijos, los quehaceres domésticos?

Juan Carvajal: El matrimonio entre profesionales resulta muy interesante. Decían que en algunos lugares, los indígenas, cuando terminan sus estudios, ya no se consideran indígenas, ya han asimilado todo lo que es la otra cultura. Eso tiene sus propias desventajas; es posible que haya una relación un poco más tensa, una relación de competencia que se puede ir atisbando en los matrimonios de profesionales, porque hemos internalizado valores ajenos a los nuestros, los hombres quizá manifestamos aún discriminación

hacia la mujer. Hay que estudiar cómo se va superando ese juego de roles en las parejas de profesionales aimaras, pero yo soy un aimara, vivo como aimara y en este campo, por lo menos, trato de desarrollarme dentro de los cánones de la cultura aimara.

SEGUNDO CICLO:

DIFERENTES VISIONES DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
DESDE LA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL



POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO A LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aurora Quinteros

Quechua boliviana, Unidad de Política Intracultural, Intercultural y Plurilingüe del Ministerio de Educación

La educación intraintercultural plurilingüe propicia el desarrollo de los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de los Pueblos Indígenas Originarios, en permanente diálogo, valoración, intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas del mundo, desarrollando actitudes de valoración, en la construcción de una pedagogía intercultural, para lograr la convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo.

En ese entendido, las relaciones de género se desarrollan desde la globalidad de la naturaleza en el cosmos, enmarcado bajo los principios fundamentales de reciprocidad, solidaridad, complementariedad y dualidad.

Críticas a nuestras visiones interculturales de género en el ámbito familiar y comunal

Las visiones culturales de género en los pueblos indígenas originarios no son notorias como en la visión occidental, se construyen en armonía recíproca, complementaria y dual entre el hombre y la mujer, en relación directa con la naturaleza; donde el hombre, al igual que la mujer, realiza actividades como tejer, hilar, cargar a su hijo, el hombre abre el surco, la mujer coloca la semilla, el hombre va por leña, la mujer prepara comida. En cambio, en las relaciones comunitarias (funciones sociales), el hombre es quien dirige la comunidad, pero no así tan individualmente, las decisiones son consultadas con la esposa en el ambiente hogareño. Aparentemente, la mujer está invisible para el extraño, pero contribuye de manera indirecta a la toma de decisiones.

Otra práctica donde se ven relaciones de complementariedad entre hombre y mujer, es en las manifestaciones de religiosidad, cuando toman contacto

con las deidades y la *pachamama* (“madre tierra”), en diferentes momentos del ciclo ritual y agrícola, por ejemplo, al inicio de la siembra, en la cosecha y otros, porque la mujer es vista como la misma *pachamama* convertida en persona reproductora, criadora de la vida. De acuerdo a nuestra cosmovisión, la mujer tiene mejores posibilidades de establecer relación con los seres trascendentales y la naturaleza, al mismo tiempo es considerada como un ser capaz de emanar energías positivas; entonces, estas visiones y prácticas expresan complementariedad.

Pero, no toda visión y práctica es absoluta, en la vida diaria, cuando el varón no acostumbra beber bebidas alcohólicas, es mal visto por otros y lo consideran “mandarina” (“quien hace mandados”), *jawq’ata*; el hombre que hace las compras del mercado y reclama peso y precio justo es visto como *q’iwa* (“afeminado”), *papa yupa* (“cuenta papa”), *arroz yupa* (“cuenta arroz”). Estas prácticas desde las visiones encontradas con el occidente son consideradas como falta de hombría tanto por hombres como por mujeres. Esta situación hace que surjan cambios de conducta en atención “al qué dirán”.

El punto más crítico está en el cumplimiento de roles en la sociedad, entonces aquí se plantea la interrogante: ¿Por qué siempre los hombres tienen que ser autoridades? En nuestra concepción andina, las mujeres también pueden ser autoridades,

pero serán mujeres excepcionales, que reúnan cualidades de liderazgo, como Mama Rawa, destacada como una estrategia entre los hermanos Ayar³, contribuyendo a la construcción de la civilización Inca, cuyos sus consejos y decisiones eran ejecutados por los cuatro hermanos. Así en la historia boliviana tenemos muchos ejemplos que se pueden aprovechar para nuestro análisis.

Perspectivas interculturales de género

En Bolivia, ya no podemos estar hablando de la interculturalidad sólo como reivindicación, ya hemos avanzado bastante en este campo. Como resultado

³ Según esta leyenda, reproducida por Juan Díez de Betanzos (1551), los cuatro hermanos Ayar: Ayar Manco, Ayar Uchu, Ayar Cachi y Ayar Auca, salieron de Pacaritambo acompañados de sus cuatro mujeres dirigiéndose hacia el norte. En el camino hacia Cuzco, los hermanos se van eliminando quedando sólo Ayar Manco con las mujeres, siendo el fundador de la capital del Imperio en el Cuzco. Rawa Ocllo fue mujer de Avar Auca

de ello, la intra-interculturalidad es parte esencial de la Constitución Política del Estado (CPE). En este sentido, la equidad de género está inmersa en ella de manera integral junto con otros valores, como lo expresa el Art. 8. II:

El estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, *equidad social y de género en la participación*, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

El planteamiento anterior recoge la visión y la práctica de los Pueblos Indígena Originarios respecto a igualdad social y de género en la interculturalidad, de tal manera que se complementan de manera equilibrada con otras visiones culturales, sean occidentales o de cualquier ámbito de esta *pacha* ("mundo"). En este sentido, Sí solamente enfocamos desde la visión intracultural (indígena originaria), en vez de buscar encuentros y equilibrios con otras visiones (occidentales), podemos provocar en las personas reacciones contrarias, posicionamientos radicales en defensa de sus propias visiones. De esa manera, no alcanzaríamos la ideología propuesta en la CPE.

la perspectiva de la interculturalidad de género es trabajar en cosas mucho más prácticas que lleven a la búsqueda de complementación y equilibrio de formas de pensar y actuar respecto a este tema.

En las últimas décadas, en una comprensión equivocada de la equidad de género, se han hecho talleres, seminarios, conferencias alabando la equidad de género, solo como la presencia de la mujer (niña, adulta). En otros casos, hacer que se formen niños con niñas, se sientan en un banco un niño con una niña, abrir escuelas mixtas (Reforma Educativa) cupos para nominación de candidatas de 30%, etc. Aparentemente, estas medidas estaban cerrando las brechas entre hombres y mujeres, en algunos círculos familiares, comunitarios y sociales provocaron conflicto en las relaciones. El reclamo por los derechos en muchos casos terminó en la ruptura de matrimonios, el abandono de los niños y en la comunidad la resistencia de los hombres y de las mujeres.

¿Entonces, qué hacemos para mitigar las reacciones negativas de este tipo de prácticas y para aplicar los principios del artículo 8 de la CPE? Consideramos que un factor importante para mitigar relaciones de conflictos sociales y familiares por razones de género y para avanzar en la concreción de la propuesta ideológica de la CPE es la educación. En este entendido, la perspectiva intercultural de género en la Educación Superior tiene que estar enmarcada en los siguientes principios:

* **La voluntad de vivir**, porque es la esencia positiva, el contenido como fuerza, como potencia que puede mover, arrastrar, impulsar a mujeres y hombres. En su fundamento, la voluntad nos empuja a evitar la muerte (biológica, comunitaria e histórica a postergarla y a permanecer en la vida.

* **El consenso racional** (*yuyaywan sunquywan*, “con el pensamiento y con el corazón”). Si las voluntades de los miembros de la comunidad o de la sociedad se dispararan cada cual por su lado en la consecución de sus intereses privados, múltiples o contrapuestos a la vida comunitaria, la potencia o fuerza de la voluntad de uno anularía la del otro, dando como resultado la impotencia de vivir en comunidad. Pero, si por el contrario, las voluntades pudieran aunar esfuerzos, sus objetivos, sus propósitos, sus fines estratégicos, todos alcanzarían sus intenciones de manera organizada para el vivir en común.

En este sentido, la práctica de la vida comunitaria como forma de organización socioeconómica, cultural y de pensamiento no parte de lo dado, está más allá, y como tal, es comunitaria, afirma el legado no como individuo, sino como parte de una comunidad, donde mujer y hombre son sus constituyentes.

* **La mujer y el hombre como parte del tejido del cosmos vivo**. En esta comprensión de la vida ambos comparten el entramado del telar de la vida, donde ambos son generadores de la vida y la base de la sociedad. La realidad y visiones como la construcción de mundos, como tejido que se entreteje en un interrelacionarse vivencial, una raíz que nos hace retornar a nuestras vivencias y experiencias pasadas para reflexionar sobre nuestras visiones proyectivas, y asumir conductas en equilibrio con equidad social y de género en la construcción participativa de un Estado plurinacional.

En conclusión,

si decimos que la interculturalidad de género es esa relación complementaria entre hombre y mujer, donde todo es par (paridad y complementariedad) en la educación superior se tendrían que plantear las transformaciones curriculares desde el ámbito del hogar y el social.

En el ámbito del hogar debemos comprender que en las funciones orgánicas, psicológicas no somos tan iguales, tenemos diferencias en las capacidades de aprender determinadas áreas de conocimiento, algunos hemos desarrollado más y otros menos cualidades, pero a su vez, todo esto está influenciado también por el medio donde nos hemos formado, donde hemos crecido, el medio natural, el medio cultural en el que hemos vivido, y esto ha quedado grabado en nuestras mentes y aún sobresaltan en nuestras vidas de adulto. A pesar de nuestras diferencias desarrolladas nos complementamos y formamos una dualidad complementaria (hombre mujer) y recíproca (*qampaq ñuqapaq*, "para tí y para mí").

En resumen, el ámbito del hogar es el espacio de crianza mutua, por lo tanto, hay que entender que, tanto los hombres como las mujeres tenemos cualidades, sentimientos, emociones, espiritualidades, actividades intelectivas, que nos diferencian los unos de los otros, porque la misma naturaleza, la cultura, la familia, la comunidad han hecho que seamos diferentes e iguales en cuanto a los derechos y obligaciones.

En el ámbito social, es importante considerar que hombres y mujeres tenemos igualdad de oportunidades para el ejercicio de funciones públicas, potencialmente capaces de ejercer cargos, ser autoridades; por tanto, en la educación superior se debe formar a hombres y mujeres en esta perspectiva, así tenemos derecho a ejercitar nuestros derechos y cumplir con nuestras obligaciones.

En esta línea, estudiantes, docentes y la sociedad en general, tenemos que asumir que no hay verdades absolutas, que ellas son relativas y que están determinadas por el momento histórico, el contexto y la situación en la que interactuamos hombres y mujeres.

Las ideas expresadas líneas arriba tendrían que estar reflejadas en los planes y programas académicos, y en las prácticas dentro y fuera de las

aulas. Se debería ver de manera mucho más integral, al hombre y a la mujer como seres sociales, orgánicos, afectivos, psíquicos, pero fundamentalmente como seres cósmicos - espirituales en el marco de la interculturalidad.

Gracias.

Pregunta: La compañera Aurora mencionaba que a veces en la educación se quiere como “incrustar” la palabra género, ponemos la figura hombre y mujer y se arma una caricatura de lo que tal vez debería ser, o lo que quisiéramos que fuese. Así mismo veo algunas universidades indígenas, interculturales y universidades públicas convencionales, como son llamadas, que a veces hacen caricaturas de lo que realmente se desea, lo que realmente deseamos como estudiantes. Por ejemplo, yo soy indígena Zapoteca del Estado de Oaxaca, México, y estudié en una universidad pública de Veracruz. El único aspecto que toma en cuenta esta Universidad es si alguien habla una lengua indígena o no; si tus padres la hablan, entonces eres indígena, si tú hablas lengua indígena, también eres considerada indígena. Es el único aspecto que toma en cuenta. Si tú dices “sí” a cualquiera de estos dos aspectos, entras automáticamente a un programa que se llama Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEL). Este programa también es financiado por la Fundación Ford, y con lo que nos apoyan es con un seguimiento académico; también hay actividades culturales. En cierto momento nosotros como estudiantes que venimos de zonas indígenas, nos preguntamos si somos o no indígenas. Cuando llegamos allí, en muchas ocasiones como en mi caso, reivindicamos esa condición, esa es una de las cuestiones.

Esta universidad pública, la Veracruzana, el año pasado ha cancelado ese apoyo a estudiantes indígenas y entonces es ahí donde yo me pregunto como estudiante, ¿Qué es lo que está haciendo la universidad, porque el apoyo realmente nos sirve, por qué están cancelando las universidades? Esta acción fue porque a partir del Gobierno Federal se crearon 10 universidades interculturales y entonces

¿Porque existen las universidades interculturales, vamos eliminando programas de apoyo a estudiantes indígenas de las universidades públicas? ¿Dónde quedamos los estudiantes de universidades públicas que somos indígenas, en qué lugares estamos, dónde nos toma en cuenta la universidad?

Aurora Quinteros: Nuestra hermana de México nos decía que la equidad de género, la interculturalidad ¿No será que se va a convertir en una caricatura? Lo que queremos es que no suceda (eso), queremos la verdadera interculturalidad, la verdadera equidad de género, y que se aplique en la práctica. Ya no queremos que se maneje equidad de género desde las teorías ajenas que no compartimos nosotros como pueblos indígenas originarios.

No nos van a venir los catedráticos, los profesionales a decir "esto es la equidad de género desde el punto de vista indígena originario". Nosotros como aimaras, como quechuas, como las 36 nacionalidades de nuestro país tenemos que aplicar en nuestras comunidades y nuestras familias. Hoy en día se ve nomás que en nuestras familias ya no hacemos *q'uwacha*⁴, ya no practicamos esa equidad de género, el hombre se ha vuelto un tanto egoísta con la mujer. Entonces, depende de nosotros, caso contrario va a ser pues como caricatura para decir "esto es equidad de género", "esto es interculturalidad", no queremos esto.

Pregunta: Todavía no estamos tocando el fondo de la cuestión, el tema de identidad. Si uno no tiene claro lo que es, solamente está haciendo lírica y retórica. Creo que se debe afirmar nuestra identidad no solamente como mujer sino también como varón, en el sentido de que toda función social no solamente la ejerce uno sino que el otro está para sancionar de manera positiva o negativa las actitudes. Entonces ¿Cómo estamos trabajando la identidad a partir del Ministerio de Educación y propiamente en el diseño curricular? ¿Será que insertando alguna materia de cosmovisión indígena

⁴ Q'uwa: planta utilizada para el incienso que se prepara en rituales de renovación como Carnaval, Todos Santos y otros. En la ciudad, este ritual se practica en los primeros viernes de cada mes con el sentido de propiciar la suerte, salud, fortuna, buenos negocios, etc.

estamos resolviendo y abordando realmente ese problema, será que solamente ampliando la cobertura indígena estamos trabajando precisamente esa nuestra identidad?

Primero es el orden epistemológico: considerar ese tema de si las universidades periféricas deberían trabajar las materias indígenas y las universidades del centro las materias clásicas. ¿O será que esas universidades del centro deberían revestirse de otra naturaleza, auténticamente intercultural? ¿Debemos educar hacia la productividad o fortalecer nuestra identidad, o ambas? ¿Nos acercamos al mercado neoliberal o desarrollamos otro alternativo considerando que el modelo neoliberal ha demostrado todas las consecuencias negativas para las mujeres especialmente?

¿Es necesario seguir apoyando esas propuestas de condescendencia? Eso quiere decir que vamos a abrir las puertas al indígena porque es indígena y no porque realmente lo merece y parece que la política apunta a una política de “les dejaremos”, pero no un auténtico reconocimiento como persona, como otro y, más aún, como mujer. Pareciera que los espacios de la mujer se los están dando por condescendencia del varón, porque ha habido algunas universidades que se han dado cuenta de la cuestión y han ampliado la cobertura. ¿Será ese el camino para Bolivia? ¿Será que ese es el sendero que debiéramos tomar y no reconocer al otro como persona? ¿Cuál es la identidad de la mujer? Será suficiente decir “una situación de reciprocidad y complementariedad”? Ese discurso ya está anquilosado ¿Vamos a entrar en otros temas más de fondo?

Aurora Quinteros: Como Ministerio de Educación, específicamente como Unidad de Políticas Intra e Intercultural y Bilingüismo estamos trabajando en estrecha coordinación con las otras direcciones, por ejemplo, la Dirección de Educación Alternativa, la Dirección de Educación Formal; con ellos ya se ha hecho el currículo, ahora estamos en la etapa de socialización del currículo. Estamos en una primera parte, en una primera parte hemos socializado con los maestros de diferentes distritos, a nivel nacional, ahora nos toca socializar nuevamente con los maestros así también con las organizaciones sociales de Bolivia, ¿para qué? Para analizar cómo se están plasmando los saberes y conocimientos de nuestros pueblos indígenas

originarios, campesinos, afrodescendientes, cómo se está enfocando el currículo. Es una construcción entre todos. Porque la identidad así suelta no puede estar, para nosotros es todo integral, la identidad, la equidad de género, la interculturalidad, la lengua misma no puede estar separada, todo se interrelaciona.

Por ejemplo, hemos dicho que los saberes y conocimientos no pueden ir sueltos, la cultura no puede estar enfocándose separada de la lengua. Creemos que la lengua, las 36 lenguas indígenas originarias además del castellano y el inglés son constructoras de conocimientos. Nuestras lenguas ya nos son lenguas para aprender; las lenguas indígenas originarias como el quechua, el aimara ya no son lenguas para hablar solamente en nuestras comunidades, en nuestra casa, en la cocina. Las lenguas indígenas originarias no son solamente para hacer chistes, creemos que deben entrar a las universidades, a las oficinas públicas, pero construyendo conocimientos.

¿Por qué no podemos organizar un congreso en quechua? ¿Por qué tenemos que hablar aquí en castellano pudiendo sin poder? Hay veces que se ha aprendido el castellano siendo jóvenes y es bastante difícil desenvolvernos en esa lengua.

Entonces, queremos que nuestras lenguas sean un producto de nuestro conocimiento. Ya no queremos que nos investiguen, nosotros queremos ser investigadores de nuestra cultura, de nuestra lengua.

Pregunta: Cuando hablamos ya del tema específico de educación superior y hablamos de aspectos específicos como el tema de género y en el caso de interculturalidad, vemos que existe, por cierto, discriminación en los diferentes niveles educativos. Lo que aquí se exige es una igualdad de oportunidades tanto para el hombre como para la mujer y también para quienes somos de diferentes grupos

En nuestro país, muchos de nosotros, al igual que mi persona, somos producto de una educación primaria y secundaria del área rural. Y sabemos muy bien que en el área rural quiénes ejercen el papel del profesor, aquellos que egresan de la Normal y pasan a hacer práctica con la "gente de segunda", después van a la ciudad a trabajar "de verdad". ¿Qué labor estamos haciendo a nivel gubernamental para, desde un aspecto integral, generar una igualdad de condiciones en el tema educativo?

étnicos, para quienes venimos de diferentes tipos de espacios culturales. Los que salimos de la educación rural no tenemos una excelente formación para después competir en el ingreso a las universidades con el mismo nivel académico.

Aurora Quinteros: Estamos trabajando para no dividir la educación formal, es decir, la educación urbana, para los que tienen plata, para los que son castellanohablantes y la educación rural para los pobres campesinos, para los indiecitos. “Que vayan los médicos a hacer su práctica” “Que vayan los profesores a hacer su práctica”. Ya no queremos eso, queremos que la educación sea igualitaria para ambos, que los hermanos que viven en las comunidades reciban la misma educación, que tengan las mismas posibilidades, que tengan buena infraestructura, que nuestros hijos ya no escriban sobre adobes, que ya no escriban sobre maderas que están sucias, que no pasen por donde está empozada el agua, sino que se construya también buena infraestructura, que haya materiales, que nuestros niños, nuestros jóvenes ingresen con facilidad a las universidades.

A veces, yo he escuchado decir “¡Ay!, soy del campo nomás ¿Qué vamos a hacer, si no puedo? Ni modo, ahí dejaremos”. Pero esto tampoco el Ministerio de Educación solito va a hacer. Es la educación la tarea fundamental del maestro, del profesor, del licenciado que está en las comunidades y así también en los centros urbanos. Por otra parte, también es tarea fundamental de los padres de familia, de las madres de familia, de las autoridades, de la comunidad, de las autoridades de la comunidad y de todos.

PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD INDÍGENA GUARANÍ Y DE PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS

Marcia Mandepora

**Guaraní boliviana, Rectora de la Universidad Indígena Guaraní y de
Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”**

La Universidad Indígena Boliviana comunitaria intercultural productiva UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, Aimara y Quechua ha sido creada en cumplimiento al decreto 29664, el 2 de agosto del 2008, como entidad descentralizada de educación pública superior bajo régimen especial. Somos realmente nuevos. El 18 de mayo de 2009 empezamos con las actividades propedéuticas, concluimos en julio y el 2 de agosto iniciamos, inauguramos las actividades académicas de la primera gestión, es decir, del primer semestre. Hace tres meses que hemos inaugurado las actividades académicas, así que voy a tener que hablar no tanto de resultados concretos sino más de reflexiones que estamos empezando a realizar. Antes de eso quiero referirme a la característica de la UNIBOL Guaraní.

Características de la Universidad

La UNIBOL Guaraní es una institución de formación superior cuya **filosofía educativa** tiene base en el enfoque de educación intercultural y plurilingüe, y con ella una tendencia al rescate, la revalorización de las culturas y de las lenguas indígenas de pueblos de tierras bajas. Esa es una de las primeras características.

Otra particularidad tiene que ver con la parte política filosófica de la formación superior, con la descolonización, modelo productivo comunitario, integración universidad, estado y democracia comunitaria y principios ordenadores de la formación. Estos últimos se derivan de la realidad sociocultural de pueblos indígenas de tierras bajas que incluye el *mboroaiu*, “el amor al prójimo”, a la naturaleza, al medio ambiente; el respeto, la reciprocidad y la solidaridad.

Finalmente, se cuenta con asignaturas transversales en las áreas curriculares Medio Ambiente, Historia y Economía. La presencia de estas áreas obedece justamente a las necesidades de mayor equilibrio de formación profesional; por un lado, se enfatiza el desarrollo de competencias técnicas en el futuro profesional; por otro lado, se desarrollan en los estudiantes cualidades y virtudes personales para con ello lograr mayores niveles de sensibilidad hacia el cuidado de la naturaleza y, por ende, el medio ambiente.

Se ha definido que estos temas transversales se conviertan en asignaturas con el mismo desarrollo que otras asignaturas que ya son netamente de la misma carrera, por ejemplo Álgebra y Matemática.

Un elemento importante en el desarrollo de esta área de Medio Ambiente es la incorporación de los sabios indígenas porque creemos que los sabios indígenas conocen y han convivido a diario con la naturaleza. Aunque no tengan una formación profesional, son personas líderes que han tenido toda esa acumulación de experiencias a nivel de dirigencia. Entonces, son ellos los que asumen esta cátedra en la universidad.

Tenemos las siguientes **carreras**: Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Eco-piscicultura, Medicina Veterinaria y Zootecnia. Las carreras cuentan con los siguientes niveles de titulación: técnico superior (6 semestres), licenciatura (10 semestres), maestría (4 semestres). La modalidad de graduación consiste en la presentación y su acreditación de tesis de grado o proyecto de emprendimiento productivo y comunitario. Para la defensa de tesis es imprescindible lograr el uso de las lenguas indígenas.

Los estudiantes viven en internados cerrados, tienen la alimentación, apoyo de vivienda y otros servicios básicos como la atención de salud. Tenemos 145 estudiantes actualmente; eran 157 estudiantes, pero ya se retiraron 12 (3 mujeres y 9 varones) por razones familiares y también por problemas de salud. Los estudiantes han sido avalados por sus organizaciones, no hubo exámenes de ingreso, nosotros los hemos registrado en la medida que iban llegando con el documento de las comunidades.

Hay presencia de 10 familias lingüísticas, tenemos estudiantes guaraníes, moxeños, guarayos, itonamas, takanas, kanichanas, quechuas y castellanos; es decir, se considera a los castellano hablantes como una etnia.

¿Cuáles es el desafío grande aquí? El desafío grande es que la universidad se convierta realmente en escenario de recuperación y revalorización de las lenguas indígenas. Por ello se incluye en el currículo el aprendizaje de las lenguas indígenas de aquellos estudiantes que ya no hablan la lengua. Así tienen la posibilidad de recuperar su lengua indígena. Además está la materia de inglés.

¿Cuáles son la visión y la misión que nos hemos planteado como universidad guaraní?

La **visión** de UNIBOL: Es una institución con calidez, calidad y pertinencia en la formación profesional; es humanista, comunitaria y productiva, además, es vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la educación superior forjando la complementariedad de los saberes y conocimientos ancestrales y científicos en función a las necesidades de desarrollo socioproductivo y sociopolítico del Estado Plurinacional.

La **misión** es formar profesionales con amplio nivel de preparación técnico científico productivo comunitario de carácter intra e intercultural y plurilingüe, para que responda con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo del estado plurinacional.

¿Cuál es la reflexión que iniciamos en relación a la perspectiva intercultural de género?

Consideramos que es fundamental tratar la temática de género, fundamentalmente en las prácticas educativas, para que no quede en el discurso político. Si bien se ha avanzado a nivel de reconocimiento legal, hasta ahora, en la educación superior así como en la formación escolar no se ha avanzado. Sigue la exclusión, la discriminación, existen diferentes maneras de violencia.

En las universidades indígenas, nos vemos muchas veces en conflicto de buscar estrategias para resolver ciertos conflictos que surgen a nivel interno de los estudiantes. Nos vemos frente a esa complejidad de la realidad social, ya que no es lo mismo hablar de una realidad

homogénea como la de los aimaras o de los quechuas. Nosotros realmente nos vemos frente a un desafío muy grande de consensuar primero entre los

10 pueblos, entre las 10 familias, antes de proceder a la resolución de conflictos.

Nos planteamos en la universidad indígena mirar hacia delante, mirar con proyección, con misión de equidad de género, igualdad de oportunidades, eso es lo

que nos tiene que orientar. No quedarnos con lo que aparece al deber ser de mujer y hombre, sino atravesar con perspectiva todas las situaciones con las que las mujeres y hombres puedan llegar a comprenderse como partes complementarias. Creemos que eso nos podría orientar para ir recuperando la forma de ser de cada estudiante. Ahí tenemos, por ejemplo, una estudiante canichana, obviamente tiene su propia cultura, tiene su manera de ver las cosas, tenemos que buscar la manera de ir recuperando y consensuando la similitud que hay en el enfoque de género desde las visiones de los pueblos indígenas, porque ellos tienen su manera de ver, de pensar, de vivir su mundo.

Hay que ir trabajando ese tema desde las organizaciones, desde la comunidad, desde las familias. Nosotros no podemos, desde donde estamos, hacer todo; sino generamos ciertas alianzas con los jóvenes para que ellos empiecen a asumir una actitud distinta. Mientras no se logre esa misión de complementariedad o equidad que tiene que existir entre hombres y mujeres, podemos seguir discurseando, podemos decir muchas cosas, teorizar de manera muy bonita.

La relación de género está atravesada por la diversidad cultural. Los jóvenes, las señoritas que están ahí, ya vienen con valores, con actitudes, con prejuicios determinados. Este espacio universitario no es suficiente, hay que partir desde la familia, trabajar con las organizaciones, con los mismos dirigentes que tienen este prejuicio; entonces eso se refleja también en las actitudes a nivel interior.

Si no se cambia la actitud, creemos que vamos a seguir hablando, vamos a seguir repitiendo el mismo discurso. No es suficiente con hablar de la presencia de la diversidad cultural, cuando no se tocan otros problemas mucho más fuertes, por ejemplo, la discriminación, el racismo, con los que probablemente vienen los estudiantes y los mismos docentes. Hay que trabajar con los docentes, qué actitud tienen, qué prejuicios.

En muchas oportunidades yo decía "Está bien que yo maneje un discurso tan reivindicador, pero ¿Qué hacen mis operadores y mis docentes?" Por más que haya una propuesta política, un programa político, una política educativa realmente maravillosa, si los operadores no transforman esto en acciones, no pasa nada. Es fundamental ir desde abajo, los que están ahí día a día en relación con los estudiantes, son los que primero tienen que entender. Cambiar la actitud ya no se va a poder, pero por lo menos que haya una sensibilidad. Los docentes son los más reacios a cambiar cuando uno les plantea que hay que planificar considerando los conocimientos, recuperar los conocimientos de los pueblos, ah no, lo ven muy difícil, muy complejo. Más fácil es para ellos avanzar los contenidos mínimos curriculares que ya están establecidos y lo mismo pasa en la universidad. Somos conscientes de que tenemos un diseño curricular con estrategias, con enfoque intercultural, un modelo educativo, un enfoque holístico, pero esto tiene que ser comprendido por quienes están allí haciendo el trabajo mismo.

Lo mismo pasa, por ejemplo, con el tema de la lengua indígena. Hay muchos jóvenes que prefieren aprender el inglés que aprender su propia lengua, lo encuentran mucho más fácil.

El desafío grande que se plantea es lograr recuperar y poner al mismo nivel en el escenario académico los saberes y los conocimientos que rigen a los pueblos de tierras bajas. Hasta ahora, los conocimientos y saberes indígenas se tocan en otros espacios de manera muy general y lo que queremos es que los jóvenes, que vienen ya con esos conocimientos previos, vayan construyendo conjuntamente con los sabios indígenas; que vayamos recuperando muchas técnicas, muchas tecnologías que tengan que ver con el conocimiento de los pueblos indígenas.

En la medida en que podamos equilibrar los conocimientos y los saberes de los pueblos indígenas con los conocimientos occidentales estaremos ya hablando de una interculturalidad más o menos avanzada.

Como verán, solamente estamos hablando de proyecciones, de los sueños que tenemos, porque si bien el diseño curricular está establecido así, falta realmente saber si vamos a lograr eso. El compromiso de lograr y de hacer

que realmente se plasme o se recupere la demanda de los pueblos indígenas está allí.

Gracias, yasoropai.

Pregunta; Los estudiantes y las estudiantes que llegan a la universidad han transcurrido su niñez, su adolescencia en un sistema educativo que los lleva a un paulatino abandono de uso de la lengua indígena, de modo que, a más edad, menos uso. ¿El aspecto de lengua no es fundamental? No he escuchado ninguna mención sobre eso ni en el aspecto curricular ni tampoco desde la agencia de los estudiantes que están conquistando espacios de educación superior. ¿La conquista es en castellano?

Marcia Mandepora: En lo que se refiere al desarrollo de la lenguas, la mayoría de jóvenes que ingresa a la UNIBOL guaraní ya no hablan su lengua materna. Sin embargo, el Decreto Supremo establece que los estudiantes que ingresen a las universidades indígenas bolivianas sí o sí tendrían que leer y escribir su lengua, ¿Qué es lo que estamos haciendo? Desde ya, no estamos obedeciendo el decreto, porque la situación sociolingüística de los pueblos indígenas andinos es muy diferente a la situación sociolingüística de los pueblos de tierras bajas. Entonces,

sólo nos queda convertir a la universidad en un escenario donde los jóvenes puedan ir por lo menos a recuperar su lengua y eso con el apoyo de sus padres y de las organizaciones indígenas. ¡Qué más quisiéramos que entren jóvenes hablantes y escribientes de su propia lengua!

La zona guaraní es la única zona donde se ha desarrollado la educación intercultural bilingüe.

Por otro lado, ¿qué nos dice el decreto? Los docentes de las UNIBOLs tienen que ser hablantes y escribientes de la lengua. ¿Cuántos docentes indígenas hablantes de la lengua guaraní tengo? Uno, dos o tres. La mayoría de los 15 docentes son quechua

o castellano hablantes. No tenemos un profesional indígena ingeniero petrolero o piscicultor, la mayoría es de formación de maestros (Institutos Normales Superiores); de pedagogía (Universidades) tenemos bastante. Las

universidades felizmente se han abierto para que los indígenas adquieran esta formación a nivel de licenciatura, pero otras carreras no hay aún. Si tuviera que ejercer el decreto, yo ya "estoy chau" porque no estoy cumpliendo el decreto.

Es bien compleja la realidad de los pueblos indígenas. ¿Cuántas veces hemos renegado contra el decreto? Quiénes han elaborado el decreto, no conocen la Bolivia profunda. Entonces, desde la visión aimara, desde la visión quechua se quiere también colonizar. Eso también hay que ver. Para los 34 pueblos indígenas es un problema que realmente nosotros estamos viviendo, al menos, la Universidad Indígena en Tierras Bajas.

Pregunta: Ante la falta de experiencias ¿Qué modelo están implementando o adecuando como ejemplo concreto para que su universidad, la UNIBOL, vaya hacia delante? Otra vez me refiero a las UACs. Son dos años que esta universidad está trabajando, es la única universidad en toda Bolivia que trabaja en el campo (área rural), es indígena. Está trabajando con innovaciones que ahora se mencionan. Por ejemplo, en la parte de implementación de tecnología, alimentos tradicionales. Las UACs han sido también las primeras universidades que han lanzado tesis en idioma aimara, en toda Bolivia, y yo sé que hasta ahora es la única universidad que ha mandado tesis en nuestra lengua nativa y a nivel técnico especializado. No estamos hablando solo de ideología, estamos hablando de ciencia en aimara. Primera cosa.

Segunda cosa, tenemos profesores que han salido de ahí, están enseñando ¿Cómo hacen? Simplemente yéndose al campo, haciendo interacción social. ¿Cómo hacen esto? Mandando a su gente meses enteros. En el caso Enfermería, donde está casi medio curso, están más de dos años haciendo prácticas en diferentes partes.

Marcia Mandepora: Sobre el modelo que estamos desarrollando, es el modelo de la intraculturalidad, interculturalidad con enfoque holístico, multidireccional, multidimensional, en el sentido que se incorporen los saberes

y los conocimientos de los diferentes pueblos indígenas que están presentes en la Universidad Indígena Guaraní.

Al tener la presencia de 10 familias lingüísticas, nuestro desafío grande es recuperar estos conocimientos de los jóvenes, porque son jóvenes indígenas que están ahí conjuntamente con las organizaciones indígenas.

Es más importante desarrollar la intraculturalidad ¿Qué es la intraculturalidad? La intraculturalidad es, primero, mirarnos a nosotros mismos, quiénes somos, de dónde somos, conflictuarnos.

Felizmente, tenemos esa oportunidad de venir a un espacio como éste, en donde muchas veces tenemos que conflictuarnos. Yo he pasado por esa situación, muchas personas han pasado por esa situación, los que hemos tenido el privilegio de formarnos en este tipo de escuelas como es San Simón. Yo egresé de San Simón, pero nunca me conflictué. Cuando vine al PROEIB Andes sí, recién, porque ahí teníamos que reflexionar sobre nuestra identidad.

Alguien cuestionaba el hecho de dar becas a los jóvenes. Eso es verdad, tiene sus ventajas y desventajas, por eso también hay que ser realistas. Muchos jóvenes dejan sus estudios a media carrera porque no tienen apoyo económico; yo tuve la suerte de ser becada, toda mi vida profesional he sido becada y gracias a cooperaciones. Las organizaciones indígenas, nuestros padres no tienen recursos. Los indígenas que estamos aquí es gracias a las becas, eso hay que reconocer, porque todavía no hay políticas en el seno mismo de las organizaciones indígenas para la formación de sus recursos humanos; hay proyectos, pero siempre se delega a otras organizaciones o a otras instituciones.

Ahora, las universidades indígenas sí están dando estas oportunidades, pero también hay condiciones fuertes de las mismas organizaciones, si reprueban, pierden la beca. Hay condiciones y compromisos que ellos mismos han establecido con su propia organización, por eso vienen avalados desde su organización. Eso ya se va a tener en cuenta, el cumplimiento, el rol que desempeña cada organización involucrada en la UNIBOL. La instancia de revisión, de control, de gestión, de control institucional o de participación social es la Junta Comunitaria, donde están las organizaciones regionales,

están los Consejos de Educación Guaraní, están las organizaciones nacionales y ahí están las organizaciones productivas.

Pregunta: ¿De qué manera la universidad abre esas ventanas epistemológicas para poder incluir a sabios indígenas? Porque, de mi experiencia, ha sido difícil que la Universidad Veracruzana pueda abrir estas puertas que son esenciales también para el seguimiento de los alumnos. Cuanto más grado académico tenga un candidato de docente, la Universidad lo toma en cuenta como profesor; sin embargo, dónde queda esa experiencia comunitaria. Esa, muchas veces es más útil para los alumnos que los títulos académicos de los docentes.

Marcia Mandepora: Se ha hecho una alianza con las organizaciones productivas para las 4 carreras. Para la veterinaria, tiene que haber una organización productiva, también para la petrolera, forestal y para la piscicultura.

Felizmente, donde estamos ubicados, las capitánías, el mismo municipio es una organización productiva realmente grande; ellos tienen más de 200 cabezas de ganado. Ya hemos hecho convenios con ellos, la misma capitanía, son los mismos indígenas que están ahí. Los chicos van y tienen que convivir con la comunidad durante su investigación. Como componente, la investigación es muy fuerte, así está establecido el diseño curricular, es 50% formación teórica y 50% formación práctica.

Pregunta: La Universidad Intercultural de México ha sido creada desde arriba, quisiera saber ¿Cómo ha sido el surgimiento de estas universidades? ¿De qué manera se ha tomado en cuenta a la comunidad y a los alumnos? En la investigación que estoy realizando, los alumnos reconocen que el cambio verdadero está en 3 factores: autoridades, maestros y estudiantes. Debemos trabajar juntos, sino, no se lleva a cabo nada. Quisiera proponerles también reflexionar hacia adentro de nuestras universidades ¿Qué es lo que realmente se está haciendo para reivindicar estos saberes,

reivindicar nuestros derechos como indígenas, o si lo que estamos haciendo es una caricatura?

Marcia Mandepora:

¿Por qué surge la universidad guaraní? Porque hasta ahora, las universidades públicas no han respondido a la expectativa, a la demanda de formación de los recursos humanos. Muchos han tenido otros destinos; por más indígenas que sean, van a la universidad pero vuelven diferentes, cambia su actitud; siendo quechua, aimara, guaraní, el compromiso es poco. Pocos hemos tenido esa suerte de sentir prestigio gracias al tipo de formación profesional.

Los pueblos indígenas, las organizaciones indígenas tienen la palabra aquí ¿Cómo ha sido elaborado, por ejemplo, el currículo? El currículo se ha hecho obviamente a través de la consultoría del Ministerio de Educación, pero la socialización del diseño curricular ya se ha hecho con las organizaciones regionales. Por ejemplo, la región guaraní ha hecho la socialización del diseño curricular, ellos han ido incorporando contenidos, revisando todo.

Uno de los requisitos era que los propios indígenas elaboren el currículo, pero otra vez, caemos en cuenta de que no había quién elabore el currículo. Fui la primera que me adjudiqué en la primera convocatoria, después no había más. También el currículo fue elaborado por algunos profesionales que son de tierras altas. No podemos medir o mirar con los mismos ojos o tener con los mismos lentes, es bien difícil, aún así, el proceso de socialización se ha hecho con todas las organizaciones. No es un diseño curricular acabado, son tres meses que está funcionando, todavía está en proceso de construcción. Los resultados dirán después si ese currículo necesita revisión o adecuación. Hay muchos vacíos todavía, no solamente en términos de gestión académica, sino institucionales. El único instrumento legal normativo que tenemos es el Decreto Supremo. El Estatuto Orgánico lo tenemos que elaborar como universidades indígenas bolivianas. Los reglamentos y las normas tienen que ser adecuadas también a las demandas de los contextos donde estamos trabajando. Tenemos la esperanza y expectativa de que podamos contribuir a este proceso de cambio que estamos viviendo todos.

EXPERIENCIA Y PROPUESTAS ESTUDIANTILES RESPECTO A LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROGRAMA DE ADMISIÓN ESPECIAL (PAE)

Pablo Caramachi

Estudiante de Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Simón

El PAE se establece con el Decreto Supremo 2365 para dar mayor acceso a la educación universitaria a los hijos de los campesinos, a los hijos de los indígenas.

Cuando se da esa oportunidad a los hijos de los campesinos, a los hijos de los indígenas de los

pueblos originarios en 2003, entran más de 555 estudiantes PAEs (Así se conoce a los beneficiarios del éste programa). A partir de eso, se genera un movimiento tan importante en San Simón, a veces se copa algunos espacios políticos como es el comedor universitario. Soy ex-ejecutivo del comedor universitario, en dos gestiones consecutivas, el 2005 soy Consejero de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Bajo ese movimiento que se genera en toda la universidad con algunos compañeros hijos de los campesinos indígenas originarios, se practica lo que es la tradición de la q'uwa se practica en algunos escenarios lo que es la educación intercultural en la universidad. Y entre 2005 y 2006, el ex-rector, Ing. Franz Loayza Achá, habla por primera vez de lo que es la educación intercultural en la educación superior. Con la decana de Humanidades y Ciencias de la Educación, Dra. Elena Ferrufino se abre un escenario en esta Facultad cuando nosotros presentamos el resumen informativo de los PAEs, el 2005.

Cuando yo llegué a la universidad el 2004, casi yo no escuchaba hablar de la interculturalidad en la educación superior, tal vez se decía de que había algunos quechua hablantes o quechua parlantes, pero lo que no se ha dado es la educación intercultural en la educación superior.

También en esa oportunidad hablamos de educación intercultural. Se habla de lo que es la asignación de aulas para los estudiantes campesinos en San Simón, se dice que estamos llenando los campesinos la Universidad, porque antes no se había dado el ingreso de los hijos de campesinos e indígenas. Ahora vemos más compañeras, amigas que han venido con sus propias vestimentas. Vamos a hablar de pollera, pero eso genera miramiento, genera algún tipo de discriminación, no solamente de algunas autoridades y administrativos, sino también de los estudiantes, llamados estudiantes regulares que han entrado por política de admisión.

Tenemos experiencias de discriminación por parte de las autoridades que hemos plasmado en un boletín informativo. Por ejemplo, obligaban a las compañeras de pollera de Tiraque, de Ayopaya a cambiarse por pantalón o falda. Si no sucedía eso, tenían que cambiar de carrera o retirarse. Entonces, hablamos con la Directora Académica, dijimos que no podía ser, porque tenemos derecho a que las mujeres mantengan la pollera, o si nosotros venimos con abarca o con una chaqueta, un sombrero, no podemos ser objeto de discriminación, porque tenemos derecho a la educación superior y a formación superior como hijos de los campesinos, hijos de los pueblos indígenas originarios.

Posteriormente, esto se cambia, existe ya una mayor cantidad de compañeras que ahora han salido profesionales, son licenciadas, algunas compañeras reciben su educación con pollera. El 2006 y 2007 entraron a la Facultad de Ciencias de la Educación y a las carreras de Administración de Empresas y Auditoría en la Facultad de Economía cholitas de pollera. Hoy, en la gestión 2009, de la misma forma se repite, una mayor cantidad de las compañeras con pollera han venido de las provincias y están estudiando en segundo semestre en la Universidad Mayor de San Simón.

Respecto **al acceso a la UMSS**, en las gestiones 2004 al 2009 fueron admitidos como programa PAE 4,372 varones y 5,836 mujeres, en total 10,208 estudiantes. Como se puede ver, hay mayor población estudiantil femenina (57.17%) que masculina (42,83%). La mayoría de las mujeres ingresa a la carrera de Enfermería; luego, sigue en preferencia Ciencias de la Educación.

Si bien sabemos, la cantidad de estudiantes que ingresa cada gestión con el programa PAE, no se sabe cuántos continúan, ya que hay factores que imposibilitan la permanencia en la UMSS. ¿Por qué? Porque ustedes dirán que nosotros tenemos comedor universitario; sin embargo, quiero decir que no todos accedemos al comedor universitario; bajo este concepto de rendimiento académico, muchos no accedemos. Se preguntarán "¿Por qué tienen bajo rendimiento académico? Muchos de nosotros, el primer semestre hemos vivido con agua y galleta, ¡Cuál va a ser el rendimiento académico! "Buena alimentación" igual "buen rendimiento académico"; "mala alimentación" igual "mal rendimiento académico". Es difícil acceder al comedor universitario, 2 ó 3 años tenemos que esperar para entrar. Por esa razón, hay harta deserción de nuestros compañeros, porque tienen que trabajar un año y volver.

No existe una política de admisión, algunos le han llamado becas, sino simplemente ha sido libre ingreso y nos han dejado a nuestra suerte las autoridades universitarias. Nadie se ha preocupado de nosotros, si tenemos comida, si tenemos un libro, si tenemos problemas en técnicas de estudio, etc. Por eso,

nuestra propuesta hoy es que se pueda reestructurar y rediseñar esta política de admisión para que sea realmente una política de dar acceso a los pueblos indígenas originarios, principalmente a las provincias alejadas como Tapacari, Bolívar, Arque, Ayopaya, Mizque, Aiquile y otras provincias más que no están representadas en la educación superior.

Queremos que sea una beca completa para que, desde inicio hasta el final, pueda garantizarse la permanencia. De otro modo, estamos escuchando algunas políticas universitarias sobre libre ingreso de la universidad. Claro que esto es fundamental, pero simplemente hemos sido tal vez utilizados. Esta política de admisión para muchos ha sido un sueño real, porque muchos pasaban por la calle, por acá, por la plazuela, de Sacaba venían o iban, era un sueño entrar a la universidad pero ha sido histórico para nosotros entrar a la universidad. Ahora, es importante permanecer en la universidad,

que el PAE se nos convierta de verdad en una beca y no como ha estado practicándose, que no se maneje políticamente.

Ahora vamos a referirnos a cómo vemos **el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior** en nuestra Universidad Mayor de San Simón. Nuestra experiencia hasta el momento es que la universidad sigue siendo ese sistema tradicional, occidental donde se repiten y reproducen conocimientos occidentales. No hay esa recuperación, esa revaloración, esa incorporación de los saberes locales. Con algunos compañeros decimos: “¡Cómo una UNIBOL de Tierras Bajas se ha instalado ahora para nosotros y para todos los pueblos indígenas originarios!” Es algo histórico y un logro grande, un avance realmente histórico.

En nuestro caso, en San Simón, no se da; no se recuperan en el plan regular, en mallas curriculares, nuestros conocimientos locales. Como somos de provincias, cuando regresamos a nuestras comunidades, los estudiantes no sabemos si vamos a responder de acuerdo a las necesidades, expectativas o forma de ser de nuestras comunidades. O tal vez, como sucede en muchos casos, los que retornan a las provincias están tratando de aplicar las teorías y conocimientos occidentales y son rechazados profesionalmente. No hay esa recuperación de algunas temáticas relacionadas con el equilibrio con la naturaleza.

Por otro lado, preocupa mucho la desconcentración de la universidad que va con la misma estructura curricular a las provincias. Van a disculpar lo que voy a decir, es llevar el mismo parásito que no responde a nuestras comunidades, que no responde a las expectativas actuales, del cambio de nuestras ciudades que hoy día estamos proponiendo, una educación intercultural productiva. En mi gestión de consejero universitario, me gané una sentencia desde el tribunal, porque yo había contradicho la desconcentración de la Facultad de Derecho tal como es. Yo me he opuesto fuertemente. Como muchos, veo con preocupación lo que sucede en el Valle de Sajta, conozco muy bien, fui varias a veces a hablar con los encargados. Ahora veo que en Punata se hace una política similar desde la carrera de Ciencias de la Educación, pero esta vez con más pertinencia.

La Universidad, la educación superior sigue reproduciendo las mismas estructuras de conocimiento occidental, sin tener en cuenta nuestras demandas y nuestras expectativas de los saberes locales. Creo que hacer una educación intercultural en la educación superior implicaría ser más críticos en el uso de nuestros recursos, saberes y conocimientos locales. Entrar a la práctica, como decía nuestra Rectora de UNIBOL de tierras bajas.

Para que todos estemos bajo este concepto de interculturalidad, de equidad de género, se debe incorporar a las mallas curriculares lo que son nuestros conocimientos y saberes locales, para poder así contribuir a este proceso de cambio que estamos viviendo en Bolivia.

Gracias.

Pregunta: ¿El aspecto de lengua no es más fundamental que el aspecto de la vestimenta, de reclamar contra la injusticia de obligar a alguien que se quite la pollera? No he escuchado ninguna mención sobre eso ni en el aspecto curricular, que es la primera vertiente muy difícil de modificar, ni tampoco desde la agencia de los estudiantes que están conquistando espacios de educación superior.

Pablo Caramachi: En las universidades es de suma importancia lo lingüístico, porque el profesional, desde el área social al área tecnológica, se encuentra en espacios con poblaciones quechua parlantes o aimara hablantes, guaraníes y otros. Sabemos que hoy en día, una mamá del altiplano o de provincia, Bolívar, Arque, Tapacarí, ya puede llegar a los bancos, a la ciudad, y allí se pueden dar malentendidos si no se habla la lengua quechua.

La cuestión de vestimenta para mí no es tan importante como algunos tal vez lo consideran. Lo que interesa es llevar en nuestra interioridad, pensar, sentir y hacer, no olvidarse de estas 3 cosas. ¿De qué me sirve a mí que pueda llevar un sombrero y un poncho, si no he adquirido esa cultura?

Pregunta: ¿Qué han hecho y qué están haciendo para frenar la deserción de los estudiantes?

Pablo Caramachi: La organización de la Federación de Estudiantes Campesinos de Cochabamba apoya desde 2007 con una orientación profesional para frenar esa equivocación en la elección de las carreras. Antes no había esa orientación, probablemente muchos entraban sin una orientación a las carreras y han tenido que abandonar o cambiar de carrera.

Por otra parte, para favorecer a esos compañeros que no pueden acceder al comedor universitario, damos becas trabajo. Pueden trabajar en la cocina, la limpieza, en caja de fichas y otras becas más que existen en la actualidad y a través de eso por lo menos pueden gozar de alimentación. Además, estamos en una etapa de investigación para saber el porcentaje de deserción, cuántos están, cómo están, por qué lo han abandonado, cuál es la situación actual.

Comentario: La interculturalidad en los procesos educativos exige que se cambien las actitudes al interior de las universidades. Si seguimos formando los indígenas de arriba para abajo, considero que quizá no va a haber una interculturalidad horizontal sino una interculturalidad vertical, en la que los indígenas vamos a seguir siendo considerados objetos de manipulación por otro sector. ¿Qué quiero decir con esto? Que,

a pesar de tener un gobierno indígena realmente histórico y que por primera vez mujeres indígenas hayamos tenido acceso a espacios de poder, como la ministra, no se está aplicando la interculturalidad. En las comunidades, no hay espacios de poder públicos a nivel de gobierno.

Cuando el gobierno indígena empieza a trabajar desde arriba, se destapa la olla y se ve lo que es el racismo y la discriminación. Hemos sentido que en pleno siglo XXI había racismo. Mientras los educadores en las universidades no cambien de pensamiento, no tomen conciencia, yo considero

que no se logrará lo que los indígenas queremos. Queremos estudiar en las universidades como somos. El ser mismo de las personas, de ser mujer, de ser persona, de ser indígena al interior no es reconocido todavía.

Cuando la hermana Aurora decía "Bueno, no tenemos que decir que es una temática de discusión la interculturalidad en Bolivia", yo más bien considero que sigue siendo una discusión y no un hecho. Estamos en un proceso de planificación de políticas y estrategias en este momento, en donde todos y todas tenemos el deber de aportar con un granito de arena para construir lo que es realmente esa interculturalidad.

Una vez, con un director discutíamos cómo formar a jóvenes indígenas. Yo planteaba que los pueblos indígenas no necesitamos buenos técnicos si no tienen trabajada la parte social. Hay que trabajar desde la identidad social, hay que tocar lo que es la historia e identidad de los pueblos indígenas, qué papel jugó la mujer en la precolonia, en la Colonia, en el presente, qué estamos haciendo. Lo mismo con los varones, para que ellos puedan luchar y pelear por su pueblo porque tienen que sentir para pelearlo, porque si no sentimos, no podemos pelearlo.

Entonces,

los catedráticos me decían "es que Bolivia no necesita terroristas que se rebelen hacia el gobierno, Bolivia necesita buenos técnicos para desarrollar el pueblo". No estoy de acuerdo, porque si soy un agrónomo, un sociólogo, uno tiene que conocer lo que es su verdadera identidad y no solo conocer sino sentir en sangre propia, en carne, de corazón, de mente. Eso es lo que se llama "ser indígena". En ese sentido, hay que seguir trabajando dentro de la educación superior.

Puedo afirmar en este momento que sí tenemos nosotros buenos profesionales, buenas autoridades que saben luchar por su pueblo y dan cátedra en las comunidades, pero sin ser licenciadas con cartón. Creo que hay diferentes espacios donde se han dado experiencias concretas de reconocimiento y práctica de la sabiduría de los ayllus y las marcas, Estas experiencias hay que transmitir las a las universidades.

TERCER CICLO:

PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS
DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: EXPERIENCIAS DE
NORUEGA, BOLIVIA y NICARAGUA



GÉNERO E INTERCULTURALIDAD EN EL TRABAJO DE SAIH

Arnhold Helgesen

Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos -SAIH

Quiero empezar con una pequeña introducción de SAIH, la Organización de Solidaridad de los y las Estudiantes y Académicos Noruegos. A través de eso quiero aclarar el punto de partida de esta presentación, que espero que sea un aporte y una mirada hasta cierto punto “desde afuera”, pero basado en diálogo durante años con contrapartes en Bolivia, Nicaragua y otros países en el mundo.

La visión de SAIH es la de un mundo donde todos los individuos tengan acceso a la educación en sus propios términos, donde ningún grupo o individuo sea marginalizado, donde todo el mundo ejerza influencia sobre su propia sociedad y situación de vida. La participación activa por parte de grupos e individuos instaura una sociedad sostenible, estable e incluyente, donde « el desarrollo » se define conforme a las necesidades y contextos locales.

El lema de SAIH es “Educación para la Liberación”. SAIH tiene un concepto amplio de educación que incluye a la vez la educación formal y la enseñanza informal y la concientización. La educación es la transmisión, la administración y el desarrollo del conocimiento. Eso implica que la educación primaria, secundaria, superior, la investigación y la enseñanza informal están en relación entre sí. La enseñanza y la educación informal no pueden sustituir la enseñanza formal; sin embargo, es un complemento necesario. La educación apropiada y de calidad es un derecho en sí, así como un medio para alcanzar la liberación.

La educación sola no puede luchar contra la injusticia y la

No cualquier educación es una buena educación. Es importante ser crítico acerca de los valores e ideas que se transmiten y crean a través de la educación. Un sistema educativo que no tomaría en cuenta las condiciones locales, puede contribuir a la uniformidad, la opresión y la discriminación.

pobreza económica, pero una buena educación puede proporcionar a la gente las herramientas necesarias para deshacer las estructuras que generan y mantienen esa situación. El conocimiento puede proporcionar el poder para luchar contra las condiciones políticas injustas a nivel nacional e internacional.

Perspectiva intercultural de género

En el norte de Noruega y los otros países de Escandinavia, en el territorio Sami, viven el pueblo indígena sami. Les quiero leer una frase de una mujer sami, Jorunn Eikjok. La traducción al español es mía.

No éramos populares entre nuestros hermanos samis por introducir la agenda de las mujeres en la lucha para los derechos de nuestro pueblo. No éramos populares entre nuestras hermanas aliadas en la sociedad más amplia por incluir nuestras identidades étnicas y culturales como mujeres. Nuestros hermanos samis nos ridiculizaron, porque género no era relevante para ellos; nuestras hermanas nórdicas en la lucha de mujeres, nos reprimieron, porque las cuestiones de etnicidad e identidad indígena no eran relevantes para ellas.

Pienso que esta frase muestra lo que muchas veces he escuchado aquí en Bolivia:

Las mujeres indígenas son doblemente discriminadas – por ser indígenas y por ser mujeres. Al mismo tiempo, eso pocas veces se combina en los análisis que he escuchado y leído. Muchas veces se habla de la lucha por los derechos de las mujeres – sin incluir una perspectiva intercultural – o se habla de interculturalidad – sin incluir una perspectiva de género.

En los movimientos de mujeres hay diferencias de etnicidad, clase, edad – que puede crear inequidad y una jerarquía interna en el movimiento de mujeres. Al mismo tiempo, hay diferencias y relaciones de poder entre hombres y mujeres en los movimientos indígenas – sean positivas o negativas. Lo importante, pienso, es hacer lo que busca hacer este seminario – unir el análisis sobre la interculturalidad con el análisis de género – y de allí avanzar hacia un sistema educativo que contribuya a una sociedad

equitativa. Tanto el tema de interculturalidad como el de género son temas que se basan fundamentalmente en un análisis necesario de relaciones de poder y derechos fundamentales y la búsqueda de equidad para el bien común de todos y todas.

Aquí hay expertas y expertos en muchos campos, y bastante gente que tiene experiencia y conocimiento. Yo no soy una experta, no en la temática de género ni de interculturalidad. Por eso, dejaré a otros presentar las posibles "respuestas". Yo quiero reflexionar un poco tomando como punto de partida el término género y el uso de ejemplos y prácticas – y dejarnos a todos y todas algunas preguntas y desafíos que me parecen importantes e interesantes.

¿Género – de qué se trata?

Acabo de hacer yo misma lo que casi siempre pasa cuando se habla del término "género". Estuve en una conferencia hace pocas semanas en el norte de Noruega, con la temática similar, "Género en/y la vivencia y conocimiento indígena". 90% de las expositoras eran mujeres. Lo mismo se veía entre las participantes, 90% eran mujeres. Introduciendo el término "género" inmediatamente nos hace pensar en las mujeres. Género se trata de mujeres y hombres, y tener una perspectiva de género es estar conscientes y reflexionar que hay diferencias en el poder.

Presentaré una breve definición del término género que encontré en una guía práctica para integrar la temática en organizaciones:

El género se refiere a los roles de los hombres y las mujeres y a sus relaciones en una sociedad o culturas específicas, mientras que el sexo se refiere a las características universales y biológicas de los hombres y las mujeres. El sexo es algo con lo que cada uno nace, mientras que los roles de género son un producto de la sociedad, y por lo tanto, pueden cambiar. (SNV2002:s.p)⁵.

⁵ SNV 2002. **Hacia la Equidad de Género en su Organización. Una guía práctica para integrar el enfoque de género y mejorar el desempeño de su organización.** Lima.

Género se trata de mujeres

No es extraño que hablemos de mujeres cuando escuchamos el término género. Sabemos que las estadísticas a nivel mundial muestran una fuerte discriminación de mujeres respecto a hombres.

Vi una cifra el otro día, en una campaña en un tren en Noruega, que decía que 70% de las personas que no tienen acceso a educación son mujeres. La violencia contra las mujeres es un lado muy oscuro en todas partes del mundo. Las mujeres en la mayoría de los casos no

tenemos la misma representación en las instancias de toma de decisiones, y en la mayoría de los casos las mujeres ganan menos que los hombres, haciendo el mismo o más trabajo. La lista se puede hacer muy larga.

Para hablar de equidad de género, es fundamental tomar en cuenta la discriminación de las mujeres en varios ámbitos.

La discriminación hacia las mujeres se conoce con los mismos procesos que la discriminación histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Cuando se ha escrito la historia “oficial”, se les ha ignorado. Cuando se ha hecho el fundamento del Estado nacional históricamente, no se ha incluido su representación, necesidades y demandas. Podríamos continuar.

Las organizaciones de mujeres y otras organizaciones aliadas con la causa de las mujeres han hecho un trabajo fundamental e importante que ha hecho que hoy en día se respete más a los derechos de las mujeres que hace pocos años atrás. Aquí en Bolivia ha tenido impacto en la nueva Constitución del Estado Plurinacional. Miles de mujeres, especialmente mujeres indígenas, yo diría, han fortalecido la confianza en sí mismas, participan en ámbitos políticos y tienen ingresos propios. Es un avance muy positivo e importante, pero no muestra toda la imagen de la situación de las mujeres. Quiero dibujar dos imágenes estereotípicas que se ven muchas veces de las mujeres indígenas y afrodescendientes:

La mujer víctima es dominada por lo negativo, la discriminación y la violencia. La imagen de la mujer víctima crea simpatía. La imagen de la víctima puede crear pasividad mostrándola como alguien que sólo recibe maltrato y no resiste. Las mujeres mismas podemos usar esta imagen estereotípica como excusa para mantenernos al lado y de manera pasiva diciendo “No puedo hacer eso – soy mujer”.

La imagen estereotípica al otro extremo es la mujer superhéroe, que puede con todo. Es la mujer que ha logrado llegar a participar en la sociedad, que tiene sus ingresos, que es activa políticamente y en el ámbito social. Al mismo tiempo, mantiene todas las actividades de antes, de cuidar de la casa, los hijos y cumpliendo con los roles que tradicionalmente han "perteneído" a las mujeres.

La mujer fuerte puede con todo. Esta imagen puede ser un peso muy difícil de cargar para las mujeres, ya que el trabajo se ha hecho doble o triple. ¿Es justo pedir eso a las mujeres o a nosotras mismas? También puede funcionar como excusa para los hombres para no compartir la carga de trabajo: "Mi mujer puede con todo".

Pienso que las mujeres no somos ni lo uno ni lo otro, no solamente víctimas ni solamente heroínas.

Género se trata de hombres

Si pintamos estas imágenes de las mujeres – como víctimas o heroínas – ¿qué significa para la otra categoría de género, los hombres? Si las mujeres somos víctimas, los hombres son agresores. Si las mujeres somos heroínas, los hombres son flojos e irresponsables. Creo que no ganamos nada pensando en categorías estereotípicas así. Nos muestra claramente que hablando de género se tiene que hablar de mujeres y hombres, ya que se trata de relaciones entre ambos.

También se puede observar las imágenes estereotípicas de hombres como psíquicamente y físicamente fuerte e intocable – o como violador y flojo. Son estereotipos que reducen el concepto de masculinidad y que no favorecen ni al hombre ni a la mujer. El concepto de masculinidad y la inclusión de los hombres al hablar y trabajar con género, es

Trabajar con el tema de género es también tratar, directamente o indirectamente, el concepto de masculinidad. ¿Cuáles son los conceptos en las diferentes culturas de lo masculino y masculinidad? ¿Cuáles son los roles tradicionales del hombre en diferentes contextos culturales? ¿Qué significa para los hombres cuando hay más participación de mujeres en el espacio público? ¿Cuáles son las imágenes estereotípicas de un hombre en las diferentes culturas?

algo que se ve necesario por muchas organizaciones que trabajan para el respeto de los derechos de las mujeres y la equidad de género. ¿Será que el hombre no puede, y no debe, compartir más de los deberes en el hogar? ¿Por qué? ¿Se ve como poco masculino si un hombre está más involucrado en el campo tradicionalmente dominado por la mujer? ¿De dónde vienen estos supuestos valores masculinos? ¿Cuáles son los valores positivos o negativos relacionados con hombres en las diferentes culturas?

Género se trata de identidad de género y orientación sexual

La nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia incluye los términos identidad de género y orientación sexual. El Estado boliviano prohíbe la discriminación basada en identidad de género y orientación sexual. Son conceptos fundamentales en el debate de género, y merecen ser analizados y discutidos desde un enfoque intercultural, con la meta de asegurar a todas las personas sus derechos fundamentales y protegerles de la discriminación. Los y las gays, lesbianas, bisexuales, transpersonas – llamadas GLBTs⁶ – es un grupo discriminado en varios ámbitos, y su participación en el debate sobre perspectivas interculturales de género, pienso que crearía un debate más incluyente y más real, que puedan crear pasos hacia una sociedad cada vez más incluyente para todos y todas.

Relaciones de poder e igualdad de oportunidades, se trata de preguntas prácticas

Al tratar género, muchas veces nos dedicamos a hablar y analizar – y allí paramos. Quiero presentar aquí unas ideas, basadas en las experiencias del trabajo de SAIH, de lo que puede significar tener una perspectiva de género. Se trata de preguntas prácticas que promueven la inclusión y participación de hombres y mujeres.

Tomando como punto de partida la educación superior, hay varias consideraciones prácticas que se deben tomar en cuenta. El primer punto es

⁶ LGBT o GLBT son las siglas que designan colectivamente a las lesbianas, los gays, los bisexuales y las personas transgénero.

el contenido académico – el currículo y los planes de estudio. Quiero mencionar un ejemplo de mi propia patria, Noruega. En el caso del pueblo indígena sami, la situación para los chicos es mucho más grave. Parece que en el sistema educativo en Noruega, falta tener una perspectiva de género intercultural que no discrimine a los chicos, y especialmente a los chicos samis.

En el sistema educativo en Noruega, los que enfrentan las dificultades más grandes son los chicos. Menos chicos que chicas logran terminar la educación y hay más mujeres que hombres terminando la educación superior.

Un porcentaje bastante alto de los chicos samis dejan la escuela y nunca la terminan, mientras la mayoría de las chicas terminan, entran en la universidad y salen con su título de profesional. Tampoco en eso hay equidad de género

Revisando el contenido de la educación, un enfoque de género desde el punto de vista intercultural pudiera crear un lenguaje más incluyente, historias más representativas, apreciaciones de diferentes conocimientos y asegurar que el sistema educativo corresponde a los hombres y las mujeres y sus necesidades e identidades. ¿Hay diferencias en el uso de idiomas indígenas entre hombres y mujeres, y se reflejan los intereses de ambos en la lucha para incluirlo en el ámbito educativo? ¿Hay diferencias en el conocimiento de hombres y mujeres que se reflejan en el currículo? El Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM), la contraparte de SAIH que harán la próxima presentación, es para SAIH un ejemplo para seguir en este aspecto.

¿Cómo afecta la infraestructura y arreglos prácticos a hombres y mujeres?

Preguntas para tomar en cuenta pueden ser si la localización de las universidades en las ciudades afecta de manera diferente a hombres y mujeres. ¿Y cómo afecta de manera diferente a hombres y mujeres la localización en áreas rurales? ¿Hay infraestructura que beneficie tanto a hombres como mujeres? ¿Se piensa en apoyo para que estudiantes madres y padres puedan seguir estudiando?

Otro punto importante hablando de igualdad de género son las relaciones interpersonales

¿Cuáles son las normas y prácticas éticas y morales en la universidad, y cómo afecta a mujeres y hombres? ¿Cómo afecta a mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes, particularmente, y toman en cuenta las normas y prácticas una perspectiva intercultural? ¿Hay estructuras donde se puede denunciar acoso, maltrato y violaciones de derechos, y hay una perspectiva intercultural en eso?

Representación en la toma de decisiones

¿Cuál es el porcentaje de representación en la toma de decisión de hombres y mujeres, indígenas y afrodescendientes y otros? ¿Hay normas y reglamento interno que promuevan la equidad de oportunidades? ¿Hay campañas particulares para fortalecer a grupos que no tienen la representación correspondiente?

Es un trabajo amplio incluir perspectivas interculturales de género en la educación superior, pero desde la experiencia de las contrapartes de SAIH en varios países, pienso que vale la pena siempre promover la igualdad de oportunidades, usando las dos transversales interculturalidad y género, siempre en combinación.

Para terminar, quiero presentarles una campaña de información y concientización que SAIH presentaba a estudiantes noruegos hace unos años atrás. El objetivo de la campaña fue poner atención en la situación de las mujeres indígenas y afrodescendientes, y

la exclusión de ellas en el ámbito de educación superior particularmente. Como parte de la campaña, organizábamos también un seminario en Nicaragua en cooperación con CEIMM y URACCAN⁷, con la participación de contrapartes bolivianos también. Pero para empezar la campaña y elevar la reflexión y atención de los y las estudiantes, les hacíamos la pregunta: “¿Quién es tu heroína?” Hacíamos la misma pregunta a personas

⁷ Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

conocidas y no conocidas en Nicaragua y Bolivia. Sabemos que siempre es importante identificar a personas que nos inspiran, que nos guían, que nos impulsan y que nos motivan a ser lo mejor que podemos ser⁸.

Con eso me despido agradeciéndoles su atención.

⁸ A manera de cierre de la exposición, Arnhild Hegelsen mostró una secuencia de fotos del taller musicalizada con la canción de "una mujer sami de Noruega, Mari Boine, una de las artistas noruegas más conocidas a nivel mundial. Ella canta en su idioma sami, y es un buen ejemplo de la interculturalidad en las expresiones culturales. Ella siempre busca inspiración en la cultura sami, en lo noruego, en culturas indígenas de otros continentes como África y América Latina, y en lo no-indígena de culturas europeas también". A.H.

ENTRAN DESIGUALES, SALEN IGUALES. PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN EL PROEIB ANDES

Inge Sichra
FUNPROEIB Andes

La frase en el título la he puesto yo y pido disculpas porque esta participación sea completamente mi mirada y no una mirada de los sujetos de los cuales hablo. Es muy poco usual para mí últimamente hacer esto, pero me he tenido que ver forzada a hacerlo. Por motivos de tiempo, no puedo referirme a una investigación que me permita poner el lugar de la enunciación en las mismas personas de las que hablo.

Les voy a hablar de algunas declaraciones previas, teóricas, luego de algunas perspectivas interculturales y particulares de género y en el tercer momento hablo específicamente de lo que sucedió en el PROEIB. Si me alcanza el tiempo, entro a los desafíos y a analizar un poco por dónde todavía nos falta trabajar.

Las referencias teóricas que les presento son de una publicación que coordinamos en 2003 y que se llama “Género, etnicidad y educación”, que salió en Madrid con la editorial Morata y PROEIB Andes. En esta publicación, ya nos proponíamos superar la falacia que significa la reducción de las mujeres a una identidad sustantiva universal, que pierda de vista la constitución simbólica de género.

Considerábamos entonces, y todavía ahora, 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)⁹. Seguimos constatando - como también lo hicimos hace varios años en el libro - que hay una tenue fortaleza del concepto “género” por

⁹ Montecino, Sonia. 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.

oposición al concepto “mujer”. Quizás se deba esto a la dificultad de manejar nociones relacionales. Como interesada en la comprensión y estudio de otro término relacional – “interculturalidad” - puedo dar fe de ello.

En interculturalidad, hasta hace mucho, y aún ahora, de lo que se trata en el común del imaginario, es del indígena. Cuando hablamos de género, usualmente se entiende ‘mujer’. Se piensa que si alguien tiene que reflexionar sobre género o hablamos sobre ello, es la mujer.

“Género” y “etnicidad” son solamente construcciones sociales. Comprensiones de género y etnicidad son diversas por parte de los diversos sujetos inmersos en estas construcciones sociales, culturales, históricas. Por lo tanto, son nociones sujetas a diversas interpretaciones de índole cultural y político.

“Educación”, por su parte, 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.

Nos resulta difícil abordar género y también interculturalidad desde la perspectiva de relaciones.

La atención de los sistemas educativos a los individuos y pueblos amerindios ha estado centrada en programas compensatorios y remediales siguiendo la política de modificar 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.¹⁰ Priman políticas asimilacionistas, pero también aquellas simplistas de asignación de cupos en la toma de decisiones sobre la cuestión de género.

Falta analizar con mayor profundidad las diferentes variables sociales, culturales, étnicas y políticas antes de tomar decisiones respecto a intervenciones y acciones educativas.

¹⁰ Cf Stamatopoulo, E. 1994, “Indigenous Peoples and the United Nations: Human Rights as a Developing Dynamic”. *Human Rights Quarterly* 16 (1994) 58-81.

Género y escuela

En el libro mencionado¹¹, se presentan investigaciones sobre género, etnicidad y educación de varios países. Retomo, de las autoras Paloma Bonfil para el caso mexicano y de Patricia Oliart para el caso peruano andino, dos conclusiones. La población indígena mexicana rural y urbana concentra los mayores grados de pobreza pese a su diversidad cultural, lingüística, ecológica, etc.

Bonfil encuentra evidencias de que "las niñas indígenas concentran todas las desventajas de la pobreza: la subordinación generacional, la desigualdad de género y la discriminación étnica"

Por su parte,

Oliart concluye en su investigación que "La educación que se le imparte a la niñez rural reproduce y perpetúa su exclusión social"

La 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.

Según Paloma Bonfil, se produce entonces una espiral de exclusión con círculos concéntricos de perpetuación de desventajas. Un círculo es la oferta institucional educativa para población indígena. La perpetuación de desventaja se da en este círculo por:

- * 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";

¹¹ Sichra, Inge (ed.). 2004. **Género, etnicidad y educación en América Latina**. Madrid: Morata / PROEIB Andes.

* los 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.

El círculo incluido en el de la oferta institucional educativa es el referido al

control generacional sobre las niñas indígenas por factores endógenos, culturales y de género que construyen la subordinación femenina desde la infancia a través de manifestaciones étnicas particulares. Aquí 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. Bonfil muestra un campo de fuerzas y conflictos propio de la interculturalidad que no es resuelto por instituciones de educación. Peor aún, para Oliart “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”.

Estamos aquí ante dramáticas evidencias de que la escuela no resuelve la inequidad o no propicia la equidad.

Niñas que pasan por esta espiral de exclusión opresión son las que nos llegan al PROEIB Andes después de pasar por 12 años de escolaridad y por 6, 7 años de educación superior donde hacen su licenciatura. Llegan al posgrado como mujeres, profesionales, mártires y heroínas. También nos llegan los hombres que han pasado por una educación dominadora, por una educación superior (licenciatura) que no ha atendido sus especificidades interculturales, pero que tampoco han desarrollado la capacidad y manejo de las herramientas que la universidad exige, la computación, etc.

Género en el PROEIB Andes

Con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo desde una perspectiva regional, desde 1998 se ejecuta en Cochabamba, Bolivia, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Hasta octubre de 2007 contaba con el asesoramiento técnico y apoyo económico de la GTZ.

El objetivo es implementar una red de formación de educación intercultural bilingüe (EIB) para los países andinos, involucrando a una diversidad de actores y desde una perspectiva de apoyo mutuo y cooperación horizontal. Originalmente restringido a los países andinos, se ha ampliado a México desde 2006.

La misión del PROEIB Andes es formar una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas capaces de viabilizar nuevos programas de Educación Intercultural Bilingüe con pertinencia lingüística y cultural a lo largo de la región.

Cuadro 1. Relación de estudiantes por países en el PROEIB Andes, 1998 – 2009

<i>País</i>	<i>Cantidad de estudiantes</i>	<i>% de estudiantes por países</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
<i>Bolivia</i>	94	51	40	54	42.5	57.5
<i>Perú</i>	39	21	13	26	33	67
<i>Chile</i>	18	9	12	6	67	33
<i>Ecuador</i>	12	7	3	9	25	75
<i>Colombia</i>	9	5	1	8	11	89
<i>México</i>	9	5	5	4	55	45
<i>Argentina</i>	3	2	1	2	33	67
TOTAL	184	100%	75	109	41	59

Fuente: Elaboración propia.

En la línea de Formación, se ofrece la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe. Los candidatos para esta maestría se someten a un proceso de

preselección y selección donde participan organizaciones indígenas. Un requisito es el aval de organizaciones indígenas, compromiso con su ser indígena, dominio de lengua indígena o compromiso de aprenderlo hasta la salida.

Se establecen en calidad de becados de agencias de cooperación bilateral o multilateral y de sus gobiernos por espacio de cinco semestres en Cochabamba. Las últimas dos promociones permanecen cuatro semestres.

En el cuadro 1 podemos ver por país la cantidad de estudiantes que ha ingresado. Del total de 184 profesionales que ingresaron al PROEIB Andes, 51% es boliviano, un quinto de los estudiantes es del Perú, etc. Ustedes pueden ver cómo disminuye el porcentaje hasta la participación de Argentina de 2% solamente.

Vemos en las 2 últimas columnas los porcentajes de mujeres y hombres. Las mujeres están bien representadas en el caso de Bolivia, 42.5% son mujeres y 57% son hombres. Del Perú 23% son estudiantes mujeres y 67% hombres. En el caso de México, hay mayor porcentaje de mujeres y también en Chile, 67% de mujeres chilenas en la maestría versus 23% de hombres.

Podemos sacar bastantes conclusiones de este muy pequeño cuadro, quiero resaltar 2 aspectos. El primero es el aspecto de la particularidad de género en los pueblos indígenas. En cuanto al ámbito institucional,

es muy difícil para el PROEIB Andes recibir de las regiones amazónicas mujeres en la maestría. Si apenas hay profesionales que tienen una licenciatura, mucho menos podemos pensar que tengamos mujeres entre los pocos licenciados. Y en segunda instancia, ya en el ámbito cultural, es poco probable pensar que una mujer amazónica pueda ausentarse sin su familia por dos años a un lugar lejano para formarse en una universidad sin graves consecuencias familiares.

Entonces tenemos aquí un aspecto de particularidad cultural de género.

Si tuviéramos la opción de brindar ofertas particularizadas en la educación superior, tendríamos que respetar esa particularidad cultural con la consecuencia de no poder tener a aquellas personas en la formación que buscamos. Es una de las razones por las cuales hay tan pocas mujeres

colombianas en nuestras maestrías. También podemos decir que en muchos casos colombianos, los hombres que vinieron fueron apenas los primeros que se pudieron graduar como magísteres, dada la muy reducida cantidad de licenciados que hay en pueblos tan minorizados como los que encontramos en Colombia.

Sin embargo, estos factores institucionales y culturales no explican por qué en el grupo de Ecuador hay tantos hombres en nuestra maestría (75%). Probablemente tiene que ver con la situación laboral de los hombres, es decir, más funcionarios que reciben licencia para venir a estudiar y permanecer en Cochabamba. Puede deberse a la situación familiar de las mujeres, la dificultad de venir con los hijos o venir con los hijos en el caso que sean del magisterio. En este sentido, es interesante observar que dos de las tres ecuatorianas que pasaron por el PROEIB Andes fueron solteras.

Ya que hemos hablado de la particularidad de los pueblos amazónicos ¿Por qué en el grupo del Perú hay tanto hombre (67%) y tan poca mujer (33%)? Creo que es una razón similar a la del Ecuador, las mujeres que vinieron fueron andinas, mayormente solteras o con hijos mayores que permanecieron en sus lugares de origen; la menor parte de las mujeres trajo a los hijos pequeños.

¿Cómo explicar el alto grado de porcentaje femenino de Chile? Probablemente no se deba ni a lo cultural ni a la docencia ni al magisterio o las funciones que desempeñan los postulantes al PROEIB Andes en sus países. Probablemente se deba más a que el Ministerio de Educación de Chile en la beca que asignó también incluía un apoyo familiar, permitiendo de ese modo a las estudiantes acceder porque podían venir con sus hijos, ha sido el caso de la primera maestría.

El segundo aspecto, entonces, es que hay un grupo de factores que tienen que ver con aspectos laborales y económicos que permiten o inhiben la participación de las mujeres en el PROEIB Andes. El monto de la beca influye en el acceso de las mujeres pero, a la vez, permite concretar esta idea de género como una relación o como roles familiares: tanto la profesional mujer como el profesional hombre a cierta edad tienen familia y hay que considerar ese aspecto si se ofrece un programa de formación de posgrado.

Cuadro 2. Dominio de lengua indígena por maestría PROEIB Andes

Promoción	Porcentaje*
1ra	86
2da	85
3ra	100
4ta	93
5ta	81
6ta	96
Promedio	89

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 2 surgió a partir de una conversación sobre los graduados de las maestrías donde alguien dijo “bueno, no sé cuántos serán realmente indígenas de los que han tenido”. Es muy difícil ahora discernir sobre lo que es ser indígena y quién es o no es indígena, no voy a entrar en ese tema. Aquí hay una sola pequeñita categoría que usamos entre varias en el PROEIB Andes: dominio de lengua indígena. Tenemos porcentajes de estudiantes con dominio de lengua a través de las maestrías que no baja de 81% (5ta promoción) y que en la 3ra. Promoción llega al 100%. Aclaro de una vez que el requisito de egreso es haber aprendido la lengua indígena para los porcentajes faltantes al 100%.

El siguiente cuadro 3 me ha costado mucho trabajo hacer: aquí tenemos la figura completa (actualizada al 2do. semestre 2010). La postulación de los estudiantes a lo largo de las 6 ofertas de maestría llega a 322 profesionales, 322 expedientes han llegado al PROEIB Andes. Las postulaciones en estos años también se mantienen más o menos igual desde '98, a la primera maestría del '98 se presentaron 113 postulaciones, hasta las 108 postulaciones a la sexta maestría.

De la postulación (25-30% máximo de mujeres) se pasa a un acceso de 40-50%. Podemos ver una altísima tasa de permanencia y graduación de todos los estudiantes, sin discriminar entre mujeres y hombres. Esto vale hasta la 4ta promoción, que tenían 5 semestres. A partir de la 5ta. Maestría solamente consideramos 4 semestres curriculares. Las cifras de graduación

en la 5ta no son las finales pues el proceso de entrega de tesis y defensa aún está en curso.

Cuadro 3
Participación en las maestrías por promociones y género 1998 – 2009

Promoción y años	Postulación	Aceptación	Ingreso		Permanencia		Graduación	
			Abs. Ctd.	%	Abs. Ctd.	%	Abs. Ctd.	%
1ra. 98-01	113	55	51		50	98	44	88
H			30	59	30	60	26	86*
M			21	41	20	40	18	90**
2da. 01-03	161	60	28		26	93	24	92
H			18	64	17	65	16	94*
M			10	36	9	35	8	89**
3ra. 01-03			17		16	94	13	81
H			9	53	9	56	7	78*
M			8	47	7	44	6	86**
4ta. 03-06	129	44	41		40	96	34	85
H			27	66	26	65	22	85*
M			14	34	14	35	12	86**
5ta. 06-08	111	27	27		26	96	16	61
H			15	55	14	54	10	71*
M			12	45	12	46	6	50**
SUBTOTAL			164		158	96	131	81.4
H			96	58.5	93	59	78	84*
M			68	41.4	65	41	53	81.5**
6ta. 08-10	108	29	27		26	96		
H			14	52	13	50		
M			13	48	13	50		
TOTAL	622	215	191		184	96		
H			110		106	58		
M			81		78	42		

Fuente: elaboración propia

* Porcentaje respecto al total de hombres que permanecen

** Porcentaje respecto al total de mujeres que permanecen

Tenemos 215 aceptaciones en el PROEIB Andes, de esa cifra finalmente ingresan 191. Eso significa que algunos tienen que retirar su aceptación, varias situaciones hacen que se reduzcan las cifras para los ingresantes aunque la principal es la falta de beca.

Para llegar a lo expresado en el título "entran desiguales y salen iguales", el PROEIB Andes inicia una discriminación positiva en la etapa de aceptación de candidatos. Hacemos un ejercicio bastante prolongado y participativo para lograr que las mujeres obtengan casi el ideal de 50% de participación; es decir, no respetamos las postulaciones en cuanto al criterio de calificación o puntaje de expediente, sino que explícitamente recurrimos a la modalidad de favorecer el ingreso de mujeres.

Comúnmente se establece que estudiantes indígenas tienen no solamente dificultades de acceso a la educación superior, sino, sobre todo, problemas de **permanencia y de titulación**. El PROEIB Andes ha implementado varias estrategias curriculares para superar esta situación, como ser: tutorías grupales, trabajo cooperativo en talleres, consideración de ritmos individuales de aprendizaje en los plazos de entrega de trabajos, apoyo en herramientas académicas como redacción, computación, lectura comprensiva de inglés, asesorías de tesis individualizadas, apoyo económico puntual para mujeres con hijos, apoyo en la gestión de escolarización de los hijos, etc.

Veamos la relación de participantes por promociones y género. El programa ha logrado superar una tasa de titulación del 81% con similar desempeño de excelencia en mujeres y hombres. En la sexta maestría no se han podido completar las cifras de graduación porque los estudiantes concluirán recién a fines de 2010 los cuatro semestres curriculares.

Puesto que se trata de un programa que exige desplazamiento y estadía durante años, hablemos un poco del gran tema de la familia. Ya mencioné que la característica de la beca (ayuda familiar) influye decisivamente en la captación de mujeres para la maestría. El PROEIB Andes, por su parte, ha otorgado pequeños recursos para que las mujeres cuenten con apoyos para los hijos que están con ellas en Cochabamba. Los estudiantes varones en una oportunidad nos dijeron “nosotros también deberíamos recibir más recursos, así también traemos a nuestros hijos”. Creo que no se ha reflexionado suficientemente sobre la cuestión familiar en la educación superior, cuando sabemos que influye directamente en el ánimo de las estudiantes y repercute fuertemente en su desempeño académico.

Está demostrado que debemos atender más el aspecto de la familia, de los hijos, en la educación superior si queremos propiciar equidad de género en la universidad.

Desafíos epistemológicos, políticos y pedagógicos que enfrenta el PROEIB Andes al ingresar hombres y mujeres indígenas.

El PROEIB Andes fue creado específicamente para atender a estudiantes indígenas en función de su misión. La selección de los estudiantes, la gestión de recursos y los requisitos de ingreso fueron establecidos para cumplir con ese propósito. Se ha cuidado de propiciar un proceso participativo de las organizaciones indígenas regionales a la hora de planificar, revisar y aceptar el currículo, antes que éste se implementara en la primera maestría. Sin embargo, aunque todos coinciden en que la diversidad cultural y lingüística representa un recurso, no hay coincidencia a la hora de aceptar la incorporación de las diferencias en el trabajo académico. ¿Es necesaria la explicitación o basta la inferencia y la ambigüedad textual a partir de hechos e información compartidos por autor y lector? ¿Qué valor se le asigna a la habilidad metafórica y de desarrollo con un lenguaje poético frente al ejercicio de definición, análisis y síntesis? ¿El silencio en aula se condice con una participación activa o implica retraimiento y desinterés? ¿Aprendizaje integral en un ambiente que favorece el aspecto cognitivo intelectual y descuida el emotivo artístico? ¿Corregir textos en cuanto a estilo, forma, contenido de acuerdo a un molde académico o solamente velar por la ortografía y sintaxis correctas en aras de su legibilidad?

¿Cómo aceptar rasgos de oralidad en la tradición escritural académica? ¿Son válidos los conocimientos transmitidos de generación en generación y conocimientos adquiridos en el "libro de la vida" como fuentes teóricas y como datos de investigación? ¿Cómo juzgar una argumentación circular con recursos retóricos de convencimiento en un trabajo escrito que supone el desarrollo lineal de un argumento lógico-formal sin redundancias ni repeticiones?

Todas estas preguntas no se resuelven ni fácil ni rápidamente, de una vez por todas, aunque nos asista —como académicos occidentales— la mejor de las intenciones y la firme determinación de "multiversalizar" el conocimiento, la epistemología, la enseñanza, superando una visión "universal" de la educación superior en contextos interculturales. De forma recurrente, nos toca analizarlas en cada promoción y resolver caso por caso las dudas y

modos de proceder. Optar por una respuesta en la tradición de la academia implica homogeneizar y desproveer al individuo de su capacidad creativa, impidiendo su empoderamiento a partir de los recursos culturales propios los cuales, antes de ser corregidos o descalificados, deberían ser desarrollados y nutridos como una opción propia. También reduce el acto de interpelación que la academia justamente tendría que propiciar.

María Elena García (2008)¹² descubre, en su evaluación de impacto, una paradoja: El PROEIB Andes es un **programa suficientemente occidental, a la vez de ser un programa suficientemente no-occidental**. Visto desde el lado opuesto, esta paradoja implica la crítica de ambos lados: para los indígenas estudiantes, es demasiado occidental (“PROEIB Andes domestica el pensamiento indígena, desindianiza”; deseo de epistemologías propias; “Interculturalidad se estudia pero no se practica”) y para la Universidad y sus funcionarios es demasiado indígena (“Para ser intercultural debería propiciar que se olviden de los 500 años y dejen atrás los resentimientos históricos”, deseo de asimilación y “convivencia”, normas administrativas occidentales). Es comprensible que se generen reacciones en la universidad, si pensamos que se trata de un programa de posgrado exclusivamente reservado a indígenas, cuando tradicionalmente este grado de educación superior está reservado a la élite o a profesionales debido, ante todo, a sus altos costos no cubiertos por el Estado.

Otra faceta de esta paradoja se expresa en el capital cultural asignado al PROEIB Andes por parte de los estudiantes. García 2008 recoge de sus entrevistados la idea de que el título de magíster es una etiqueta valiosa en la movilidad económica y social. Se trata de un *capital cultural institucional* reconocido por un campo de actores. (“Encarar trabajos occidentales y hacerlos nuestros”). El programa es de interés, por lo tanto, por las gratificaciones sociales que ofrece el ser magíster. Por otro lado, también se evidencia el *capital cultural incorporado* que es internalizado por los sujetos. Aquí “ser mejor aimara”, fortalecer la autoimagen, el orgullo étnico, tener conciencia y conocimiento de la diversidad son los valores que se obtienen.

¹² García, María Elena. 2008. “Un estudio del impacto del PROEIB Andes”. University of Washington, Seattle. Manuscrito.

El taller de autobiografía es el más mencionado por los estudiantes como espacio para empezar a reconocer críticamente la identidad "negada".

A modo de conclusión, podemos decir que como experiencia en educación superior, los logros del PROEIB Andes responden a una política de discriminación positiva de mujeres en el acceso y permanencia en el programa, y de seguimiento y tutoría individualizada de mujeres y hombres en la permanencia y graduación. La perspectiva de interculturalidad está más desarrollada en el currículo de la maestría que la de género, siendo el reconocimiento de sí mismo, de la identidad muchas veces negada y de las fortalezas lingüísticas y culturales, las estrategias principales en el trabajo académico.

Gracias.

Pregunta: La multiculturalidad no solamente tiene relación con los indígenas. Puede permitir recuperar el valor de la gente indígena entre personas que se han visto obligadas a negar que muchos de nosotros somos nietos de quechua parlantes, de aimara parlantes. Muchos somos hijos e hijas de personas que han hablado quechua y que niegan ese habla ancestral por la exclusión social hace 25 años y, por consiguiente, nosotras y nosotros ya no hablamos el idioma nativo originario de nuestras abuelas y de nuestras madres.

Cuando hablamos de que una persona pueda postular a las becas o a las maestrías, esa persona que se pueda reconocer a sí misma como descendiente indígena a pesar de que no tenga el conocimiento de la lengua, más allá de contar del 1 al 5 en el idioma nativo de sus abuelos. ¿Estaría dentro del grupo de personas que durante el proceso de la maestría aprende más de su lengua nativa?

Inge Sichra: El tema del reconocimiento de la tercera generación o de la cuarta de su ascendencia indígena es muy importante.

Hay una minoría entre los estudiantes que tiene la lengua indígena como segunda lengua, que ha ido aprendiendo en diversas circunstancias. Y

algunos no dominan una lengua indígena. La lengua indígena no es un requisito de ingreso, pero sí de egreso. El requisito de egreso del PROEIB Andes es haber pasado por las clases que se ofrecen y haber tenido un desempeño que se mide con examen. Ahí surge algo muy interesante: no basta “intentar” aprender la lengua, hay que tener un compromiso. Tenemos casos de estudiantes, específicamente un caso chileno que es un hijo de migrantes bolivianos en el norte de Chile, que eran de Quillacollo. Los padres hablan quechua. Él es de segunda generación, pero absolutamente chilenezado, castellano monolingüe, que viene a la maestría con una postura de victimización tremenda. Reclama la opresión que han sufrido, la chilenización y a la vez, muestra una resistencia increíble de aprender el quechua. Entonces, tú puedes ofrecer las oportunidades, estimular, pero hay un elemento en la persona que lamentablemente no está en manos de un programa.

En el PROEIB la mayoría de los estudiantes pertenece a la última generación que ha recibido la lengua indígena como primera lengua. Tocamos bastante el tema de cuánto transmiten los estudiantes hablantes de una lengua indígena su idioma a sus hijos. Si han venido a una maestría en educación intercultural bilingüe, ese tema les debe importar y hay que discutirlo.

Tenemos ejemplos del otro lado, un estudiante del norte de Argentina con monolingüismo castellano que se comprometió a aprender quechua y se fue con un dominio bastante suficiente para entablar comunicación y, sobre todo, para referirse a sí mismo como quechua, sentirse más quechua de lo que

Si nos referimos al tema de impacto, hay una paradoja muy interesante: al PROEIB Andes se le achaca ser demasiado occidental desde la postura de algunos estudiantes indígenas y, a la vez, se le achaca ser demasiado indigenista o indianista desde la universidad. Y es que el programa está ubicado en una universidad pública donde la mayoría indígena ha sido olímpicamente desconocida. Hasta ahora no convence su reconocimiento.

vino. Creo que garantizar el aprendizaje de la lengua indígena en el PROEIB Andes queda muy grande. Bastante hemos logrado en este aspecto con generar lo que se llama el “capital cultural incorporado”. En un informe de evaluación, María Elena García habla del impacto que tuvo el PROEIB Andes, expresiones como “salí siendo mejor aimara de lo que ingresé”, “fortalecer la autoimagen”,

el "orgullo étnico", "tener conocimiento de la diversidad". En ningún caso rescató ella la moción de "aprendí mejor mi lengua", o "aprendí mi lengua como un valor en sí".

Yo no veo a nadie de la UMSS, de la Facultad de Humanidades en este recinto. Son señales o evidencias de que es un tema de que todavía no cala en la universidad.

Que el PROEIB Andes congregue durante años, ya más de una década, una masa de estudiantes indígenas es algo que a la Facultad, a la Universidad no le mueve. Sí, discursivamente le parece muy interesante,

pero hay resentimiento por este ingreso y presencia en posgrado. En pregrado están a costa del estado, eso se tolera. Pero tener a estudiantes indígenas en este espacio de lujo en el posgrado no es aceptado; eso es muy selectivo, de élite, de los que pueden pagar. Entrar al PROEIB Andes también significa luchar contra estas imágenes de afuera, no solamente la propia, el autodescubrimiento, sino cómo es visto el estudiante desde la facultad, desde el posgrado, desde todo el aparato burocrático, en fin, toda la gestión institucional en una universidad pública criolla que tiene estudiantes indígenas.

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN EL MARCO DE UN MODELO DE UNIVERSIDAD COMUNITARIA: LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS

Sasha Marley

Miskita nicaragüense, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN / Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica CEIMM

Hablar sobre la perspectiva intercultural de género desde la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN implica partir del marco de nacimiento de la universidad, así como del contexto histórico, geográfico y cultural en el cual nace la universidad.

Nuestra **misión** es la formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnicas, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país.

La **visión** de URACCAN es ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

URACCAN se inicia en 1993 y abre sus puertas en 1995. Desde el principio, se plantea ser una universidad distinta al resto de las otras universidades con presencia en el país, asumiéndose como una universidad de perfil comunitario y de servicio a los pueblos indígenas afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense. Se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, en el proceso de construcción de la Autonomía Regional Multiétnica de la Costa Caribe Nicaragüense.

En septiembre de 2009, URACCAN celebró 15 años desde que abrió sus puertas a las regiones autónomas de la costa caribeña nicaragüense. El espacio de esta presentación no puede ser menos oportuno para nosotros, porque ha sido también una búsqueda permanente de cómo ir identificando los mecanismos y las propuestas para poder alcanzar esos fines que nos hemos propuesto desde su nacimiento y que se han venido transformando para lograr de forma más efectiva el acceso a la educación comunitaria e intercultural en los territorios de la región donde tenemos presencia. Este ha sido también un proceso de aprendizaje para nosotros, quienes hacemos la universidad.

Geográficamente, nuestro actuar se sitúa en un contexto autonómico regional, que administrativamente está dividido en dos regiones, la Región Autónoma del Atlántico norte (RAAN) y la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS).

La Región Atlántica del país - mejor conocida como la Costa Atlántica - se caracteriza por concentrar a la mayor diversidad de población indígena y afrodescendiente. En términos del territorio, constituye el 53% de territorio nacional, con una superficie aproximada de 60.000 km². y una población que representa aproximadamente el 12% del total nacional. Demográficamente, su población se caracteriza por contar con la presencia de 6 grupos étnicos; mestizos costeños, sumu-mayangnas, creoles, garífunas, miskitos y ramas.

URACCAN cuenta con cuatro recintos distribuidos geográficamente en las dos regiones autónomas; dos en la RAAN y dos en la RAAS, adicionalmente 4 extensiones en la RAAN.

Políticamente, el contexto político en el que se sitúa la URACCAN tiene mucha influencia en nuestro accionar.

Al perfilarse como una universidad comunitaria que nace en el marco de la autonomía regional, URACCAN tiene los objetivos de contribuir al fortalecimiento de este proceso y, por tanto, tiene un accionar político bastante fuerte, a través del cual busca el empoderamiento de las poblaciones indígenas para reivindicar sus derechos y poder llevarlos a la práctica para una transformación de las condiciones de vida y desarrollo de las comunidades a partir del ejercicio pleno de sus derechos y del gobierno comunitario.

El proceso autonómico se sustenta en la Ley 28 o Ley de Autonomía que fue aprobada constitucionalmente en 1987. Esta ley reconoce, por primera vez en Nicaragua, a algunos pueblos indígenas y comunidades étnicas, el derecho de poder mantener su identidad, su cultura, su forma propia de organización social, el autogobierno local y la propiedad comunal de la tierra.

La Costa Caribe de Nicaragua es una región en la que ha tenido lugar una movilización étnica y política, por lo tanto, hay aspectos del desarrollo de los pueblos indígenas que son mucho más fáciles de abordar, hay más consensos. Las dos universidades que tienen presencia en la región se ven como las impulsoras de procesos reflexivos y propositivos de lo que han sido esos procesos y sus alcances en el contexto del proceso autonómico regional. Sin embargo, cuando hablamos del aspecto de género, es quizá un aspecto mucho más reciente, inclusive dentro el marco mismo de la universidad en términos de una elección planificada y consciente. Hay que decir que el liderazgo de las mujeres por sí mismo no es un hecho reciente, por cuanto el proceso de desarrollo de la autonomía regional se desarrolló con una alta y destacada participación de mujeres y mujeres indígenas.

Entonces, cuando hablamos de la interculturalidad como principio en URACCAN, hablamos de espacios en la movilización también de la mujer, en la academia, en el contexto regional mismo, en los que se puede aportar a la igualdad de oportunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes y así mismo responder a las necesidades de las mujeres de tener un mayor reconocimiento dentro de los mismos procesos de participación política y mayor acceso a la educación superior.

Género e interculturalidad en nuestro contexto son dos perspectivas interdependientes entre sí y constituyen, a su vez, una búsqueda permanente de transformación, de cambio de actitudes y la búsqueda de una mayor visibilización de los derechos de las mujeres indígenas, afrodescendientes dentro de la sociedad costeña, dentro de la universidad misma y más allá. Género, desde nuestra concepción como universidad comunitaria, no puede ser tratado sin un abordaje intercultural.

Este principio rector hace posible la construcción de nuevos roles en el establecimiento de relaciones dialógicas, de derechos individuales y

colectivos en la universidad y en la sociedad costeña a partir de nuestro accionar y la extensión social comunitaria que hacemos como universidad a través de nuestros institutos y centros de investigación.

Como **principios rectores** menciono cinco ejes transversales, referentes de los cuales partimos: la interculturalidad, el desarrollo de la identidad, la integración, la construcción del conocimiento y la equidad de género, ejes reflejados en la docencia, la investigación, acompañamientos realizados a través de los Institutos y centros de la Universidad por medio de la extensión comunitaria. De esta forma, la universidad se acerca hacia el trabajo comunitario, toma contacto directo con la gente, con la comunidad.

La actualización de los currículos también es un proceso constante dentro del quehacer de la universidad, máxime en los últimos 4 años, tiempo en el cual se ha venido trabajando el nuevo plan estratégico de la universidad para los próximos 5 años. El género y la interculturalidad son ejes estratégicos en la búsqueda de intercambio y reciprocidad voluntaria y creativa en una relación mutua, basándose en el interés de conocer al “otro” y de establecer alianzas solidarias de caso en caso. Comienza con curiosidad, abre canales de comunicación y desencadena acción.

En la práctica, esto implica muchos retos y desafíos pendientes por superar. En ese sentido, para la universidad, interculturalidad y género se convierten también en un reto sumamente grande.

Hablamos de un proceso autonómico donde políticamente se busca la participación, la representación de los distintos grupos étnicos que habitan en la región, pero que, a la vez, busca transformar relaciones que se han caracterizado por ser asimétricas, excluyentes y donde hay una tensión permanente entre la Costa Caribe y el Estado de Nicaragua que se supera un poco con la autonomía.

¿Qué hemos hecho?

Desde que abrimos nuestras puertas en 1995, los avances que se han tenido han sido muy significativos. URACCAN abrió sus puertas en el año 1995 con 676 alumnos y alumnas (con menos mujeres que hombres, claro está), con un total de tres recintos que mostraban muy pocas condiciones de

infraestructura y con 5 docentes autóctonos de la región que tuvieron la valentía de emprender esta difícil tarea.

Hasta 1995 en la costa caribeña muy pocas personas tenían acceso a la educación superior y eso obviamente marcó profundamente las posibilidades de los habitantes de la región en términos educativos, ya que por primera vez tuvieron la oportunidad de acceder a la educación superior en la misma región.

La permanencia y acceso de las mujeres a la educación superior, pese a los avances en condiciones educativas y de educación superior en la región, no ha sido un proceso muy fácil. Se ha identificado la necesidad de crear mecanismos y estrategias para garantizar el acceso y la permanencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes y particularmente de las mujeres en la educación superior.

Si bien en términos jurídicos legales, la educación superior en la costa caribeña está sustentada en la Ley de Autonomías, el SEAR, que es el Sistema Educativo Autonómico Regional de la costa nicaragüense, es un respaldo bastante difícil en su implementación.

Debemos garantizar el acceso de las poblaciones más alejadas, más excluidas y esto particularmente porque vivimos en una región en donde más del 50% de la población es población rural. La necesidad de elevar el nivel de educación de nuestra

población es sumamente estratégica, particularmente cuando se está desarrollando un proceso en el que las comunidades y las poblaciones indígenas aparecen como las gestoras del desarrollo comunitario y ejercen plenamente sus derechos colectivos e individuales.

¿Cómo estamos hoy?

Contamos con 4 recintos universitarios y 4 extensiones, 7 institutos de investigación que acompañan a las comunidades sistematizando experiencias, haciendo las prácticas. Hay 5 radios comunitarias, 3 fincas experimentales, administramos un canal local de televisión. En el 2008 concluimos con 8,951 alumnas y alumnos. De éstos, 63% son mujeres, 21.3% indígenas, 8% afrodescendientes y 69.7 % mestizos.

En uno de nuestros 4 recintos tenemos hoy 50% de docentes indígenas y el 50% del total son mujeres, me incluyo dentro de ellos. Soy miskita, en algún momento me tuve que ir a la otra parte del país para poder estudiar y creo que valoramos la presencia de la URACCAN como de otra universidad que nace en el mismo año. Nace URACCAN como espacio clave para promover el desarrollo de los pueblos.

Un avance importante para promover la interculturalidad de género en la universidad ha sido la creación de un Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM) en la costa caribeña de Nicaragua que busca también promover el enfoque de género dentro de la universidad, porque tener la facultad con perspectiva de género no necesariamente significa que todos conocemos esa perspectiva.

Quando hablamos de la promoción de perspectivas de género que no son bien manejadas por todos y llevar los principios filosóficos, los conceptos a la acción, nos espera mucho trabajo. Sin embargo, creemos que hay condiciones bastante relevantes como para poder impulsarnos. Así, actualmente estamos trabajando en el CEIMM algo que hemos llamado una "Auditoria esencial de género" para elaborar una política de género de la universidad.

Estos avances de los que he hecho mención han sido posibles gracias al desarrollo de iniciativas educativas tomadas desde la Universidad. Las **lecciones aprendidas** son varias.

Primero, que el género debe trabajarse desde las diferentes perspectivas y cuando hablamos de las diferentes perspectivas, reconociendo que vivimos en una comunión con una diversidad étnica y de cultura, implica que se puedan desarrollar procesos en cada uno de los grupos. Segundo, género debe trabajarse partiendo de la comunidad mediante la acción, a partir de la cual se deben ir creando los mecanismos, las tecnologías.

Tercero, es necesario contar con los espacios de diálogo y reflexión como los elementos dinamizadores para ir creando los consensos.

En esto reconocemos el principio de la interculturalidad porque creemos que es a través del diálogo, en la reflexión, en la manera de poder ir construyendo relaciones horizontales, equitativas.

Cuarto, es necesario contar con la apertura de las autoridades universitarias por cuanto eso ayuda a fortalecer procesos decisivos.

Quinto, con el principio de la interculturalidad también se ha enfocado mucho en el trabajo de complementariedad de conocimientos, tanto los conocimientos locales, los saberes indígenas como los conocimientos occidentales.

En esto tenemos avances bastante significativos, particularmente mencionarles que actualmente se está en coordinación con la Universidad Nacional Autónoma de León Parada que da apertura a la carrera de Medicina en la URACCAN con el acompañamiento de ellos, donde los médicos puedan formarse en la misma región y puedan compartir la cosmovisión de los pueblos indígenas y el abordaje cultural sobre la salud y las enfermedades.

Finalmente, creemos que en todo ese proceso, la construcción de alianzas y el apoyo de la cooperación siguen siendo elementos estratégicos para transformar nuestras condiciones de vida e impulsar nuestro desarrollo.

Quiero concluir diciendo que es para nosotros como URACCAN una oportunidad bastante importante poder intercambiar aquí con ustedes nuestros conocimientos, contar lo que estamos haciendo, dónde estamos y los avances que se han tenido para identificar conjuntamente nuestros desafíos y nuestros retos.

Gracias.

Pregunta: Usted ha hablado sobre los principios de la universidad URACCAN y entre ellos, la interculturalidad. Ha mencionado que, además, en el marco de la autonomía de la universidad, se dan procesos con igualdad de oportunidades. Quisiera que explique un poco más por qué en Bolivia en las universidades públicas es un poco difícil gestionar lo académico en el marco de la autonomía pero con igualdad de oportunidades ¿Cómo se hace eso en URACCAN?

Sasha Marley: URACCAN se define como universidad comunitaria y de autonomía universitaria. El contexto político social y cultural de su nacimiento generó una demanda histórica de los pueblos. Al ser un proyecto que ha sido impulsado por actores indígenas afrodescendientes propios de la región, quizá se da mucho más fácil esta relación de entender nuestras necesidades, hacia dónde queremos ir como una institución de educación superior. En ese sentido, sí estamos muy enfocados a promover esos espacios, a promover entre nuestros mismos jóvenes varones y mujeres la importancia que tiene formar nuestro propio contexto en el marco del sistema autónomo educativo de la costa caribe nicaragüense y de la descentralización educativa.

Todos esos elementos hacen un poco más factibles el acceso de la educación superior. Sin embargo, hay muchos otros retos de otra índole, como qué pasa con los estudiantes que dejan la Universidad, qué otras oportunidades se pueden crear. Nuestros jóvenes tienen mucha demanda hacia las universidades y piden mayor seguimiento en cuanto a su incorporación, espacios laborales y promoción del desarrollo de la costa caribeña nicaragüense.

Frente a otro tipo de universidades públicas, tenemos la facilidad de propiciar también espacios de formación que sean útiles a la comunidad. Por ejemplo, tenemos 2 escuelas de liderazgo en las que se da educación secundaria a jóvenes indígenas de la comunidad que de otra forma difícilmente pudieran tener acceso a la educación secundaria y superior. El desafío aún queda, porque en las regiones no estamos ofertando quizá los desarrollos que son de interés para nuestros jóvenes, ése es un desafío permanente para nosotros. Pero, por alguna razón, cuando se habla de la autonomía en la universidad, se la relaciona con el proceso autónomo regional como sociedad costeña dentro de la cual se inserta la universidad.

Pregunta: Cuando hace el análisis y nos cuenta un poco los alcances filosóficos de la universidad, ¿a qué se refiere con la definición de universidad comunitaria? ¿Cuáles son los alcances epistemológicos y cómo

se articulan con la educación y con el currículo? Al mismo tiempo, ¿Cómo se articula esa noción de comunitario con el tema de género? ¿Cómo se articulan las identidades colectivas con la identidad de género en la medida en que la identidad de género no habla de colectivos si no de identidad individual?

Sasha Marley: Cuando hablamos de los alcances filosóficos, lo comunitario en el marco de la autonomía regional se considera como la base del proceso autonómico. En ese sentido, nuestra oferta como universidad va también hacia las comunidades y el desarrollo del proceso articulador, la comunidad, los ámbitos regionales.

La comunidad no solo como espacio físico en el que conviven las gentes, sino como el espacio de autogobierno indígena. Así está concebido dentro de la autonomía.

En el contexto autonómico de las regiones autónomas tenemos que abrir nuevos estudios, desarrollar procesos de diálogos para identificar los feminismos indígenas, feminismos afro descendientes. Es un proceso que desde el nacimiento en el 2002 nos ha llevado a esta etapa actual de mayor sensibilidad, no solo dentro de la universidad sino para nosotros en el marco de la autonomía regional. También contamos con el apoyo de la cooperación que exige estos temas y crea las condiciones para ir avanzando en este sentido.

Epistemológicamente, cuando hablamos de género, debe partir de un abordaje de lo colectivo, y obviamente ese quéhacer de la universidad con el aporte femenino ha sido relevante, ha sido nuestro marco de referencia.

Pregunta: Tengo una duda sobre los porcentajes que ha planteado, el 21% de indígenas y 8% de afrodescendientes, 67.7% de mestizos. ¿Qué significa ese 67.7 de mestizos en términos de la definición de comunidad?

Cuando hablamos de género hablamos del empoderamiento de la mujer, de la participación de las mujeres en las estructuras del gobierno comunitario, que son estructuras altamente dominadas por varones y donde se hace sumamente necesario una mayor participación de las mujeres, en cuanto son las instancias que promueven el desarrollo del autogobierno del pueblo indígena.

Sasha Marley: Quizá éste es uno de los grandes desafíos de la universidad, porque pese a concentrar el mayor número de población indígena del país, la región culturalmente más diversa, el último informe para la costa nicaragüense, indica que el 74.5% de la población es población mestiza, particularmente por procesos migratorios que se han dado del Pacífico del país hacia la Costa nicaragüense desde la década de los 60.

Obviamente es una población que comparte la cultura, los procesos autonómicos culturales. Sin embargo, esto cuestiona precisamente elementos de orden jurídico en lo que es la Ley de Autonomía, quizá una ley de autonomía no indígena, una autonomía regional multiétnica. Estas transformaciones se dan en la demografía de la población, y aunque no implica problemas, nos hace pensar un poco cuando en el marco de la autonomía se está hablando la demarcación de los territorios indígenas y hay la presencia de mestizos.

Es un tema amplio de tratar, el hecho que la mayor población indígena y afrodescendientes del país a la fecha se está volviendo una minoría en la región.

Comentario: En el caso de México, la Universidad Veracruzana Intercultural también tiene esa características, que sus alumnos son predominantemente mujeres ¿A qué se debe esto? Las universidades interculturales de México mayormente se encuentran en zonas predominantemente indígenas, cuestión que causa que vayan más mujeres a las universidades que hombres, porque los hombres migran a otros estados o a la ciudad a trabajar. Esa sería otra de las causas por la cual probablemente en las universidades indígenas o interculturales la población estudiantil sea predominantemente femenina.

MESAS DE TRABAJO



Fuente: Presentación Arminda Sánchez

MESA I:

EDUCACIÓN, AUTONOMÍA, INTERCULTURALIDAD y GÉNERO



AUTONOMÍA REGIONAL DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE: DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Guillermo Mc Lean Herrera

*Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural - IPILC
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense -
URACCAN*

La Costa Caribe Nicaragüense es una región multiétnica, multilingüe y pluricultural que abarca un poco más del 50% del territorio nacional. En ella conviven ó pueblos indígenas y comunidades étnicas: Sumu-Mayangna, Miskitu, Rama, Garífuna, Creol y Mestizo. A pesar de los fuertes procesos asimilatorios a que han sido sometidos históricamente, tres de estos pueblos (Creole, Miskitu y Sumu-Mayangna) aún conservan sus lenguas y gran parte de sus rasgos culturales distintivos. No así los Ramas y Garífunas, que han sido asimilados por Creoles y Mestizos, generando una clara situación de multidiglosia.

Políticamente, a través de su historia, la Costa Caribe Nicaragüense ha pasado por tres distintas modalidades de coloniaje: la presencia británica de finales del siglo XVII y gran parte del XVIII; la llamada Reincorporación de la Mosquitia al Estado de Nicaragua en 1894: y luego la presencia de los enclaves económicos norteamericanos (maderas, metales preciosos, bananos y otros) que se establecieron en la Costa como resultado de esa segunda anexión. Esto ha generado una serie de relaciones asimétricas entre los distintos pueblos y sociedades que permea lo social, lo político, lo económico y lo cultural lo cual, aunque con menor intensidad, prevalece hasta nuestros días. Resultante de esta realidad fue un sistema educativo monolingüe y monocultural que imperó en la Región hasta inicios de los años 80, con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista.

Como se ha dicho, en la Costa Caribe se conforma, como en toda sociedad multiétnica, multilingüe y pluricultural, una jerarquía de subordinación. A partir del referido hecho histórico de 1894, en la parte alta de la pirámide, se ubica el pueblo Mestizo que, hoy por hoy, y con el avance de la frontera agrícola, representa hasta el 76% de la población de la Costa en algunos

municipios. Más abajo en la escala jerárquica encontramos a los Creoles y Miskitus, seguidos por los Garífunas, y en la base de la pirámide, a los Ramas y los Sumu-Mayagnas. Paradójicamente, en algunos casos el estar en la base de la pirámide tiene sus ventajas. Por ejemplo, en el caso de Nicaragua, los Sumu-Mayagnas son la etnia trilingüe por excelencia, no por opción sino por obligación, porque si no aprenden el idioma de los pueblos a los que se subordinan, en este caso al pueblo Miskitu y al pueblo Mestizo, no pueden aspirar a ningún tipo de participación en lo social, político o económico. Simplemente quedan fuera.

Como uno de los principales sustentos de la Autonomía, hay que mencionar la promulgación en 1987 de la Ley de Autonomía (Ley No. 28) para los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense, mediante la cual se creó el gobierno autónomo para la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur, respectivamente. En el proceso de consulta de esta Ley, se evidenció la necesidad de establecer un centro de educación superior que formara los recursos humanos necesarios para hacerle frente a los retos y demandas de materializar una verdadera descentralización regional, a la vez que promoviera los procesos de autogestión y autodesarrollo en esta parte del país.

Se pensó en una universidad regional que promoviera el debate y la generación de ideas, que ayudara a definir derroteros para el desarrollo de la educación superior en la Región y que, fundamentalmente, asumiera la responsabilidad de formar los talentos humanos necesarios para lograr el pleno ejercicio de la Autonomía. Este planteamiento estuvo a la par del derecho de los pueblos costeños al manejo de sus recursos naturales, la administración de sus instancias de Gobierno y el poder decidir sobre sus propios modelos de organización política.

El proceso de construcción de la Autonomía previo a la promulgación de la Ley supuso dos años o más de consultas a nivel de las bases populares. Poco a poco se fue articulando lo que fue la propuesta al gobierno central para el establecimiento de las Regiones Autónomas. En ese proceso de consultas, nos fuimos dando cuenta los/las costeños/as de que, hasta esa fecha, nos habíamos forjado un sólido marco jurídico, pero carecíamos de los recursos humanos necesarios para ejercerlo.

Hubo una época en que nuestra Costa Caribe tenía que importar hasta un director de una Escuela Normal, por citar un ejemplo. Después de casi tres décadas de Autonomía y, mediante la acción permanente y sostenida de las Universidades de la Costa, la situación ha cambiado; hoy tenemos a la disposición todo tipo de profesionales para los cargos y áreas que se necesiten.

En 1992, mediante la Ley 218, se incorpora a las Universidades del Caribe, la Bluefields Indian Caribbean University (BICU) y la URACCAN al Consejo Nacional de Universidades (CNU), a la vez que la Asamblea Nacional les otorga la personería jurídica en 1993. Aunque URACCAN arrancó dos años después, en 1995.

¿Por qué creamos URACCAN?

Para luchar contra el racismo institucionalizado y la exclusión social que ha privado históricamente a los habitantes de nuestra región del acceso a la educación superior. Otra razón fue evitar la continua fuga de cerebros hacia el Pacífico del país y al exterior.

En mi tiempo, no había universidades en la Costa Caribe, URACCAN fue la primera. Entonces ¿Qué teníamos que hacer los jóvenes de esa época? Emigrar a la capital o irnos al extranjero. Como consecuencia, unos se quedaban de una vez en la capital; otros, con el dominio del idioma inglés, que es común de donde yo vengo, fácilmente se iban al extranjero y no regresaban a la comunidad.

Esto tiene que ver con la otra razón para crear la URACCAN, que es ampliar el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles para los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas. El acceso e intercambio de conocimientos y la superación de los Pueblos Indígenas y comunidades étnicas se constituyen en herramientas para poder definir y ejecutar su propio modelo de desarrollo sostenible desde las Regiones Autónomas con impacto nacional. Estamos hablando de una realidad diferente, multiétnica, plurilingüe, multicultural, con abundantes recursos maderables, del subsuelo y productos del mar, entre otros, lo cual exige tener un modelo de desarrollo diferente adaptado a esas características.

Otra estrategia fue asegurar el acceso a la educación superior para todas las personas que tuvieran el interés y las capacidades. Es decir, poner punto final a la negación de los derechos a la educación superior a la que estaban

sometidos estos pueblos durante siglos. En tercer lugar, nos propusimos contribuir a mantener la unidad multiétnica costeña, a promover la unidad en la diversidad. Finalmente, constituirnos en una universidad comunitaria de servicio público. Hablaremos más adelante del tipo de lucha que tuvimos que librar para que nos hayan reconocido finalmente, después de varios años, como universidad comunitaria.

Una de las principales estrategias de desarrollo de URACCAN fue llegar a las comunidades y lugares en los cuales están las personas que toman las decisiones locales; donde están las mujeres y hombres de las comunidades que mediante su trabajo cotidiano deciden sobre su futuro. Por lo tanto, optamos por un modelo descentralizado de gestión.

La **misión de URACCAN** es “contribuir al fortalecimiento del proceso de Autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense, mediante la capacitación y profesionalización de sus recursos humanos, dotándolos de los conocimientos y actitudes necesarias para conservar y aprovechar de forma racional y sostenible sus recursos naturales”. Siempre hemos insistido que para ser autónomos, tiene que nacer aquí en la cabeza primero. Uno no puede ser autónomo y ejercer la autonomía si mantiene una mentalidad esclavista o de dominado, por eso es que también trabajamos en el aspecto de las actitudes.

La **visión de URACCAN** es “La Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense contribuye a fortalecer la Autonomía Regional a través del acompañamiento de procesos de auto gestión, unidad multiétnica y la formación integral de mujeres y hombres Costeños”.



En el mapa se ubican los 4 Recintos y 5 Extensiones universitarias de URACCAN. Hubiéramos podido crear la Universidad en una sola sede. De esa forma hubiera habido, tal vez, mejor comunicación; se hubiera aprovechado, quizás, las mejores facilidades de infraestructura que ofrecen algunas ciudades cabeceras, como Bluefields. Se consideró, sin embargo, que volveríamos a caer en el mismo error en que se cayó con los colegios secundarios de la época, de concentrar todo en una sola cabecera departamental o regional, fomentando con ello la fuga de cerebros de las comunidades más pequeñas y alejadas. No obstante, nuestra decisión de fundar simultáneamente varios Recintos y, a la vez, abrir varias extensiones en municipios estratégicos tuvo fuertes implicaciones económicas, porque al dividir en varias sedes la Universidad, hubo también que dividir el presupuesto, y esto resultó una carga bastante pesada. Pero creemos que valió la pena, hoy nos damos el gusto de tener presencia física en 9 de los 20 municipios de las Regiones Autónomas. ¿Cuál fue la lógica de todo esto?

Estar en las comunidades, porque nuestros estudiantes generalmente carecen de los recursos para trasladarse al pueblo para estudiar, donde además tienen que pagar alojamiento, alimentación, transporte y otros gastos de estadía. De ahí que nos impusimos la misión de llegar lo más cerca de las comunidades para que el acceso a la universidad fuera realmente posible.

Los **objetivos generales de URACCAN** son:

- Formar recursos humanos con capacidad científica y técnica que aporten a la construcción y profundización de la autonomía regional multiétnica. Ustedes van a ver que la Autonomía es un tema recurrente en todo lo que hace URACCAN, tanto en materia educativa como de salud, desarrollo económico, político y social. Todo quehacer está en función de fortalecer la Autonomía, ese es nuestro proyecto político.
- Promover la formación de líderes mediante la adquisición de conocimientos, comprensión y sabiduría para ejercer sus derechos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos en los territorios donde tradicionalmente han vivido.
- Crear espacios y oportunidades para que las personas empíricas reciban una preparación técnica eficiente en el espíritu de la práctica de la interculturalidad. En mi intervención al comentar la intervención del Dr. Luis Enrique López, yo decía que para URACCAN lo fundamental es mejorar el contexto fáctico del diálogo, es decir, crear las condiciones para un diálogo horizontal. Esto significa poner a la disposición de los estudiantes las herramientas necesarias para el ejercicio de la Autonomía en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
- Otro objetivo de URACCAN es priorizar la investigación. Nos propusimos no ser agentes de la réplica de conocimientos, evitar la educación bancaria. En vez de eso, apostamos a crear y recrear conocimientos mediante el análisis de la investigación del proceso de la autonomía regional en el marco del pensum curricular.

Adicionalmente, nos hemos propuesto el logro de cinco **objetivos estratégicos**, que consisten en:

- Desarrollar el enfoque intercultural en todo el quehacer universitario.
- Alcanzar niveles efectivos de sostenibilidad financiera. Todo conduce a la sostenibilidad porque, por mucho que se tengan organismos solidarios, no van a ser eternos, de modo que, como instituciones administrativas de fondos solidarios, debemos estructurar esa sostenibilidad.
- El tercer objetivo estratégico es alcanzar y mantener niveles de excelencia académica adecuados a las exigencias de la Autonomía Regional. A veces se cae en el error de creer que por ser universidades indígenas, afrodescendientes, interculturales, éstas ofrecen una educación de menor calidad. Pero esto no tiene que ser así, debe ser una educación de mejor calidad, incluso, porque también lo merecen nuestros ciudadanos indígenas y afrodescendientes.
- El cuarto objetivo estratégico es acompañar procesos de autogestión comunitaria para el fortalecimiento de la autonomía regional.
- Por último, se persigue desarrollar niveles de apropiación de todos los sectores institucionales para su fortalecimiento.

Paralelamente, se han establecido varias **estrategias** que soportan el proceso del proyecto de URACCAN.

- La primera es hacer uso del marco legal de la Autonomía. Para ello, existe una serie de instrumentos jurídicos que incluyen: la nueva Constitución Política que fue promulgada en 1987; la Ley No. 28, Estatuto de Autonomía para las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua (1987), originalmente Estatuto de la Autonomía del Decreto 2261. Luego, el Decreto Ley 571 (1980) que luego se transformó en Ley No. 162, Ley de Lenguas (1993). En el marco de la Ley de Reforma Procesal Penal (Ley No. 124 de 1992), se incorpora, por ejemplo, el derecho de un indígena,

afrodescendiente que no hable el idioma oficial, a un intérprete para defenderse ante alguna acusación. Lo más importante actualmente en el ámbito educativo es la Ley No. 582, Ley General de Educación (2006). Esta ley incorpora al Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) como subsistema del Sistema Nacional de Educación. No voy a hablar aquí del SEAR pero quiero mencionar que antes, la educación intercultural bilingüe, que nació en 1984/1985 en la Costa Caribe Nicaragüense era apenas una subdirección de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Ahora estamos en relación horizontal al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Universidades, al Instituto Nacional Técnico y a la Educación no Formal. Ahora nos sentimos muy cómodos al hablar de esto de tú a tú con los otros subsistemas, pues tenemos el respaldo de la ley. Es una lección aprendida, tener una ley que te respalde es siempre bueno, aunque en ese momento esa ley no se esté cumpliendo. Pero contar con un marco jurídico que te respalde es de hecho un gran avance.

- La segunda estrategia consiste en poner la Universidad al alcance de los usuarios. Los cuatro recintos y las cinco extensiones universitarias están ubicados al interior de las Regiones Autónomas y son: Recinto Siuna, Recinto Bilwi en Kamla, Recinto Bluefields, Recinto Nueva Guinea. Las Extensiones son: Rosita, Bonanza, Waslala, Waspam y Cuenca de Laguna de Perlas.
- La tercera estrategia es la creación de Institutos y Centros de Investigación. Esto ha facilitado el trabajo de URACCAN, particularmente en las áreas de investigación, extensión comunitaria internacionalización. Existen 5 Institutos y dos Centros de Investigación: Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC), Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES), Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (IMTRADEC), Instituto para el Estudio y Promoción de la Autonomía (IEPA), Instituto de Comunicación Intercultural (ICI), Centro de Estudios e Información de la Mujer Indígena y Multiétnica (CEIMM) y Centro de Investigaciones Socio-Ambientales (CISA).

Mi referente es el IPILC que, además de promover el trabajo pedagógico a través de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la investigación, también hace incidencia política, acompañando a los Gobiernos Regionales Autónomos en la planificación lingüística y definición de políticas educativas para la Costa Caribe. La creación del Subsistema de Educación Autonomico Regional (SEAR) es un producto del trabajo de coordinación e incidencia de este Instituto.

El IMTRADEC orienta su quehacer a la incorporación de la medicina tradicional, la medicina espiritual al sistema occidental, para lo cual hay ahora una Comisión Paritaria que articula los dos sistemas. No hay una decisión que se tome en el Ministerio de Salud que no sea consultada y consensuada con la contraparte de la Costa Caribe. El IEPA como el Instituto ideológico de URACCAN promueve la investigación y estudio de la Autonomía. Uno de los productos de este Instituto es haber empujado la elaboración y promulgación Ley No. 445 de Demarcación Territorial y Titulación de las Tierras, porque en Nicaragua muchos pueblos indígenas tienen títulos de propiedad comunal de sus tierras y eso es lo que muchos gobiernos no quieren reconocer.

- Una cuarta estrategia es la búsqueda de la acreditación de nuestra Universidad, con lo cual buscamos el reconocimiento a nivel nacional, regional y continental. Para ello nos proponemos: Valorar la situación actual de las funciones de docencia, investigación y extensión de la URACCAN, expresadas en su Misión, mediante la definición de criterios e indicadores generales de calidad, que permitan la toma de decisiones para el mejoramiento institucional. Si no participamos en la evaluación nacional, somos vistos como una universidad que tiene miedo a someterse a estos procesos. En cambio, nosotros queremos competir no solamente con las universidades nacionales sino con las universidades a nivel centroamericano y a nivel latinoamericano. Entonces, nosotros ya pasamos hace casi 5 años el proceso de autoevaluación, donde identificamos cuáles eran nuestras mayores debilidades en las distintas áreas y ámbitos del quehacer universitario. Este proceso de acreditación también incluye la visita y

evaluación de pares procedentes de otras universidades. En su momento se dieron visitas de destacadas personalizadas de Universidades de Chile, México, Perú y Chile. Esto es muy importante, y lo expreso aquí porque hay compañeras/os que están ligadas/os a Universidades Indígenas Interculturales, donde el tema de la acreditación es un tema muy complejo.

El título de la presentación es “**Lecciones aprendidas**” y todos aquí sabemos qué significa este término. Cabe señalar que lo que llamamos lecciones aprendidas son más bien experiencias exitosas recabadas desde nuestra realidad. No son recetas mágicas para la solución de cualquier problema, porque cada contexto es diferente y una sociedad tiene que analizar su problemática desde su perspectiva y tratar de resolver la situación de acuerdo al contexto histórico particular del problema.

Dicen que el hombre es el único animal que tropieza dos veces en la misma piedra. Nosotros procuramos no hacerlo con demasiada frecuencia, por eso ponemos mucha atención a las lecciones aprendidas, con ello quizás logremos no repetir con tanta frecuencia los mismos errores y podamos a la vez elevar nuestro porcentaje de aciertos.

En este espíritu, compartimos algunas lecciones aprendidas

- La primera lección aprendida es la necesidad de persuadir a los Estados de que asuman su responsabilidad con la educación superior de todos los ciudadanos. Y que hacerlo, en vez de ser visto como una carga, representa un buen negocio. Que reconozca que cuando los pueblos indígenas y afrodescendientes asumimos, con grandes limitaciones, la responsabilidad de nuestra propia educación, lo hacemos buscando una mejor calidad, fuera de los procesos excluyentes que generalmente impulsa el Estado; pero de ninguna manera esto lo exime de su responsabilidad primordial.

Los pueblos indígenas y afrodescendientes somos ciudadanos con iguales derechos dentro de los Estados plurinacionales, por lo que es al Estado a quien corresponde propiciar el acceso a la educación de todos sus ciudadanos. No como un favor ni por paternalismo, sino como parte de su obligación.

- La importancia de luchar por la creación de un sólido marco jurídico a favor de los derechos de nuestros pueblos. En momentos de frustración, especialmente cuando no se cumplen las leyes, nuestra gente se refiere a ellas como "papel mojado", pero vieran cómo ayuda tenerlas, porque con ello estás actuando dentro de la ley, es decir, tus reclamos ya tienen otro peso, y eso es importante. No se crea tampoco que nosotros vamos al gobierno de turno para decirle: "mire, queremos que nos haga una ley, para regular tal o cual derecho nuestro". Ahora la hacemos nosotros con asesoría de nuestros abogados, de nuestros legisladores y que luego presentamos a la Asamblea Nacional para su aprobación. Y aún en esta etapa es importante identificar a nuestros aliados dentro del gobierno y dentro de la Asamblea Nacional para pedirles que aboguen por nuestros proyectos de ley. O sea que

estas leyes que menciono como base del marco jurídico de la Autonomía de la Costa Caribe no las hizo el gobierno central desde la comodidad de su burocracia - ellos tienen sus propias preocupaciones - las hicimos nosotros, el pueblo, inspirados en nuestras necesidades e intereses.

- Buscar el estatus legal de las Universidades Comunitarias para acceder al apoyo del Estado. No sé cómo será aquí en Bolivia, pero en Nicaragua - y ese fue en todo momento el discurso del Consejo Nacional de la Educación Superior - existen solamente dos tipos de universidades, las públicas y las privadas. Las primeras, obviamente, son aquellas creadas por el Estado; las segundas serían aquellas surgidas de la iniciativa privada, mediante algún tipo de inversión de una persona, grupo u organización interesados en el "negocio" de la educación. Como URACCAN había sido creada por un grupo de ciudadanos y ciudadanas notables de la Costa Caribe, como proyecto a ser presentado a la Asamblea Nacional, prácticamente sin una inversión económica, y con el único propósito de que las generaciones jóvenes de indígenas, afrodescendientes y mestizos tuvieran acceso a una educación superior, este concepto no encajaba en ninguno de los dos modelos clásicos de universidad.

- Promover y fortalecer las alianzas a todos los niveles: entre las mismas organizaciones indígenas, con instituciones privadas y del Estado, con organismos no gubernamentales, con todo tipo de organizaciones de la sociedad civil, adquiere una importancia estratégica.
- Participar en redes. Sabemos que quien hoy en día no está en red, no existe.
- Evitar el aislamiento promoviendo el intercambio de experiencias y alianzas desde el nivel local hasta el internacional para garantizar una educación integral y de calidad que realmente contribuya al cambio social.
- Convertir nuestras universidades indígenas y afrodescendientes interculturales en conciencia y, en las etapas iniciales, en interlocutoras de nuestras comunidades.
- Promover el desarrollo con identidad, orientado a una educación autónoma, autogestionaria y transformadora, capaz de visionar el futuro, para una planificación a largo plazo cuyo punto de partida sean las lecciones aprendidas. ¿Qué significa eso de desarrollo con identidad? Ustedes lo saben mejor que yo. Para comenzar, debemos aprender el idioma, no como herramienta complementaria para la comunicación y desempeño en diversos contextos de oportunidades, sino como sustituto a nuestra lengua materna. El desarrollo con identidad actúa como antídoto ante los procesos de aculturación.

El concepto de Universidad Comunitaria surge del hecho de que nuestra presencia física es ahí, en las comunidades, con quienes interactuamos, planificamos, investigamos y hacemos currículo. Nuestra Universidad Comunitaria, por tanto, orienta su quehacer a la ampliación de espacios y oportunidades para los ciudadanos y ciudadanas costeños mientras desarrollamos con ellos/ellas proyectos de autogestión y desarrollo.

En el año 2004 invitaron a URACCAN para el lanzamiento de la Universidad Maya de Guatemala, un proyecto que se venía mencionando en los círculos indígenas desde los Acuerdos de Esquipulas de 1992. Tuve el

privilegio de haber sido delegado por la Rectoría para asistir al evento. Allí convergieron altas personalidades y autoridades del país, incluyendo el Presidente y el Vicepresidente, miembros de su Gabinete de Ministros y la Premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú. Por supuesto que también líderes y representantes de los 23 pueblos indígenas de Guatemala. Un evento por todo lo alto.

En el agobio de los procesos asimilatorios, una tendencia que aún prevalece en algunos de nuestros ciudadanos es la de dejar de ser lo que somos: indígenas o afrodescendientes, un proceso de "blanqueamiento" que supuestamente nos permite incorporarnos con éxito a las llamadas corrientes de desarrollo.

Yo tenía conocimiento desde hacía buen rato del ambicioso proyecto de creación de esta Universidad y había apostado que el mismo se iba a materializar en la mitad del tiempo que nos llevó a consolidar URACCAN hasta el punto donde está. Para comenzar, Guatemala fácilmente tenía 10, 20, 30 o 100 veces más profesionales indígenas que nosotros en la Costa Caribe, por ejemplo. Pero el hecho era que para esa fecha aún no se había consolidado. Incluso, si no me equivoco, creo que a la fecha que hablamos es todavía una tarea pendiente. Por eso, mi pregunta lógica al amigo y sabio indígena fue "¿Cómo es posible que ustedes hayan tardado tanto en materializar esta idea y todavía no lo han logrado? Con tantos profesionales que tienen, ya hubieran llevado a cabo todo tipo de planes." A lo que me contestó "en realidad, hay varios factores de retraso, unos que dependen del Estado y otros que dependen de nosotros, de nuestros niveles de apropiación y compromiso con proyectos como éste. Sí es cierto, por ejemplo, que tenemos muchos profesionales indígenas, pero tenemos todavía **muy pocos indígenas profesionales**".

¿Cómo logramos algo como esto? En URACCAN, el 98% aproximadamente de sus profesores y el 100% de sus estudiantes somos indígenas, afrodescendientes o mestizos de las Regiones Autónomas. Cabe aclarar aquí que nuestros pueblos Mestizos del Caribe Nicaragüense también han sido víctimas de la marginación y de la exclusión. Los Mestizos de la Costa Caribe son en su mayoría los descendientes de los trabajadores analfabetos de las fincas bananeras que llegaron con el auge de las compañías

extranjeras a mediados del siglo XX; no son los terratenientes que vinieron del Pacífico a usurpar tierras comunales a nombre del Estado, a partir de la llamada Reincorporación de la Mosquitia. Esos terratenientes, o algunos de sus descendientes, existen pero solo aparecen los nombres de ellos en títulos supletorios de propiedades que nunca conocieron físicamente. Este otro tipo de mestizo es uno que no comulga con los principios de la Autonomía, el mestizo depredador de bosques que avanza al ritmo de la frontera agrícola.

Tenemos que pensar en que nuestros jóvenes hombres y mujeres no se desarraiguen, que permanezcan leales a sus valores, a sus principios, a su comunidad, a la Madre Tierra. Que quieran siempre servirle a su comunidad, que no caigan en la tentación del blanqueamiento y a traicionar los valores que les legaron sus abuelos, porque esto a lo único que conduce es al debilitamiento de la identidad de la persona.

¿Cuáles son algunos de los desafíos de la Autonomía que debemos asumir? ¿Cuáles son las perspectivas de desarrollo de la Costa Caribe a la luz de estos desafíos?

- Un tema recurrente es la resistencia del Gobierno central a la descentralización o regionalización, a pesar del discurso oficial y de lo que dicen las leyes al respecto. Esto ha permitido la concentración de los recursos materiales y financieros a nivel central. En el caso de educación, por ejemplo, la Ley No. 582 reconoce las competencias de los Gobiernos Regionales Autónomos a asumir el SEAR como su propio modelo educativo, pero los salarios de los maestros todavía se manejan desde el nivel central. Esto crea una peligrosa ambigüedad con respecto a las jerarquías de mando y el rol de las Secretarías Regionales de Educación que hace difícil el avance. Otro tanto ocurre con Salud y otros Ministerios.
- Lo anterior pone de manifiesto la fragilidad de las instancias de Gobierno Regional debido al retraso en su proceso de institucionalización. O sea, conforme a la Ley tienen el mandato, son

electos como gobierno, pero carecen de suficientes recursos, de suficiente personal y capacidad para ser una institución eficiente y respetada.

- La presencia de partidos políticos nacionales en las estructuras de los Gobiernos Regionales Autónomos es, en mi criterio, uno de los principales factores de retardo en la consolidación del proyecto Autonomico. En virtud de esta presencia de los partidos políticos, no se elijen a los Concejales, sino que se designan y no necesariamente por su capacidad, sino por su lealtad al partido. Entonces, esa persona cuando llega a desempeñar un cargo, para dar el siguiente paso primero voltea a ver a su jefe en el partido para ver cuál es la jugada y por último, si acaso, a las bases que supuestamente representa.
- De ahí que sea necesario mantener la congruencia entre el discurso de una institución académica autónoma y el trabajo institucional cotidiano en un contexto regional y nacional de elevada polarización política, contribuyendo a generar un mayor grado de credibilidad entre los actores internos y externos de la Autonomía.
- Debemos seguir desarrollando metodologías pedagógicas de educación intercultural que incentiven el respeto y armonía en las relaciones interétnicas.
- Debemos seguir articulando acciones con el Gobierno central en un marco de colaboración y respeto mutuo. Por todo lo que hemos avanzado en la Autonomía, tenemos las herramientas para hablar con el Gobierno central en términos dialógicos.

Mantener el perfil académico institucional es importante, independientemente de la constante polarización política en el país. O sea, tenemos que trascender al hecho político de que pueda haber un gobierno que sea adverso a la Autonomía, o que haya otro favorable a ella. La Universidad tiene que seguir su rumbo, para eso tiene principios y Misión y Visión establecidos.

- También tenemos que enfocarnos en mejorar la calidad de nuestras investigaciones a fin de retribuir a nuestras comunidades y a la sociedad en general parte de lo que nos ha dado con productos de óptima calidad. La investigación debe tener un sentido práctico de generar un producto o resultado a partir del análisis de problemáticas que atañen al pueblo. Si mejoramos la calidad de nuestras investigaciones, podemos ofrecer a las comunidades algo que sirva para resolver un problema y mejorar su calidad de vida.

Consolidar los mecanismos necesarios para garantizar nuestro perfil de Universidad Comunitaria de servicio público con enfoque multiétnico. Ser consecuentes en la práctica con lo que decimos ser. La mujer del César no solamente tiene que ser decente, sino parecerlo. Si nos llamamos Universidad Comunitaria, debemos de serlo en la realidad y nunca romper ese vínculo de unidad y trabajo conjunto, participativo. Ponemos especial interés en mantenernos fieles a este objetivo en particular.

- Asegurar una adecuada inserción laboral de nuestros egresados/as de las diversas carreras debe ser una de nuestras preocupaciones. De ahí que URACCAN promueva para la Costa Caribe carreras de Agroforestería, Ingeniería en Pesca, Manejo de Recursos Naturales, Educación Intercultural Bilingüe, Salud Intercultural y otras carreras afines a las características de nuestra Región.
- Garantizar cambios en las visiones del personal docente universitario de forma que facilite adquirir no sólo habilidades para el mercado laboral, sino también actitudes de respeto y de práctica intercultural verdadera.
- Queremos seguir fortaleciendo los equipos científicos y técnicos en cada Recinto de la Universidad. A veces, el maestro no valora el gran beneficio de las capacitaciones. Las universidades del Pacífico, o las de “la competencia” en la

No es cierto que las universidades se puedan constituir en agencias de empleos, pero en la medida en que diseñemos nuestras carreras de acuerdo a las demandas y características de la región, podemos estar contribuyendo a mejorar las posibilidades de inserción laboral de nuestros egresados.

Costa, generalmente no dan capacitaciones a sus maestros y si a veces la dan, también la cobran. Pero con los/las docentes de URACCAN es diferente. Permanentemente estamos abocados a la búsqueda de calidad de la educación. Por eso más del 50% de ellos tiene nivel de Maestría en sus respectivos campos y un respetable porcentaje ya está aspirando al nivel de doctorado. Todo esto sin que el docente tenga que pagar el valor de esta educación mediante becas que financian organismos solidarios.

- Jugar un rol de vinculación de los subsistemas educativos formales (primaria, secundaria y educación técnica) con la dimensión de la educación informal y/o endógena a favor de potenciar las capacidades y habilidades de grupos tradicionalmente excluidos y marginados. En este momento, con el Ministerio de Educación estamos materializando el proceso de articulación de la educación primaria y básica con la educación media, superior e informal en la búsqueda de una mejor coordinación que eleve la calidad del trabajo. Otro tanto seguimos haciendo con las Secretarías Regionales de Educación.
- Tenemos que seguir propiciando los espacios de concertación y búsqueda conjunta de soluciones a los principales problemas sociales de nuestras regiones autónomas, pues una de las funciones que se espera de URACCAN es que sirva de Foro para la discusión de aquellos problemas que atañen a todos y todas. En este espíritu podemos invitar a candidatos a Concejales de los gobiernos regionales, municipales y territoriales para que den a conocer sus plataformas de gobierno de llegar a ser electos, pero no invitamos a candidatos de partidos políticos que quieran hacer proselitismo. Para eso existen otros espacios fuera de la universidad.
- En conclusión, para avanzar, URACCAN deberá seguir combinando sus funciones básicas de una institución de educación superior - que incluye la docencia, la investigación y la extensión comunitaria, lo que le ha permitido alcanzar excelentes niveles de impacto a nivel local, nacional e internacional - con la incidencia política pues, como una vez dijo Paulo Freire "no hay nada más político que la educación."

Gracias.

PROPUESTAS, AVANCES Y PLANES DE LA UMSS RESPECTO A LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN EL CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ruth Quintanilla

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Simón

Para esta exposición me tuve que remitir a varias fuentes, la primera de ellas fue el Plan de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) 2008-2013¹³. Este plan, denominado **HACIA UNA NUEVA UNIVERSIDAD**, constituye una orientación para las actividades académicas, de interacción y administrativas de nuestra Casa Superior de Estudios. Sus objetivos se agrupan alrededor de la formación profesional, la investigación y la interacción con el medio, las tres dimensiones que caracterizan a la UMSS. Sus objetivos están dirigidos a lograr la participación de la sociedad y del Estado bolivianos, y a alcanzar no sólo las áreas urbanas (como era tradicionalmente) sino también las áreas rurales.

Consideramos que vale la pena analizar la forma en que fue construido el mencionado plan, en virtud de que contiene o debería contener una política institucional relativa a la equidad de género. En nuestra opinión, el mismo fue desarrollado de manera técnica, identificando en primer término, qué factores externos e internos inciden en la estructura y dinámica universitaria, para, en un segundo momento, plantear las acciones estratégicas pertinentes. Entre los factores externos se consideraron aquellos factores relativos al contexto internacional y nacional respectivamente; en tanto, que entre los factores internos no encontramos referencia clara a investigaciones que se realizan desde nuestra propia universidad sobre ella misma, más allá de la referencia a determinados “números”¹⁴.

¹³ Plan de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) 2008-2013. Documento oficial

¹⁴ Índices de reprobación, incremento del número de estudiantes, docentes y cátedras, y otros datos nomotéticos, que nos hacen pensar que todavía predomina en nuestra institución una epistemología

En relación al contexto internacional, el Plan menciona que se revisaron documentos tales como: el Congreso Mundial de la Educación Superior (París 1998); el Modelo para la Educación en América Latina en la perspectiva europea; los Objetivos del Milenio (ODM); la Declaración de la UNESCO respecto de la Educación Superior para el siglo XXI; el Informe y recomendaciones sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008; el documento La Educación encierra un Tesoro de Jacques Delors (1996); la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.

En cuanto al contexto nacional, se tomaron en cuenta: el Proyecto de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que hoy no es ya un proyecto¹⁵; otros documentos fueron, el Plan Nacional y Departamental de Desarrollo, y el anteproyecto de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que está a puertas de ser aprobado e implica una nueva reforma educativa para nuestro país.

Para la identificación de los factores internos¹⁶, el Plan Regional de Desarrollo Universitario del 2008 al 2013 señala que se recurrió a información académica, historia y evolución de la institución, temáticas analizadas en el II Congreso Institucional de la UMSS.

Los factores externos permitieron identificar las amenazas y oportunidades de la UMSS, tanto en el contexto internacional como nacional. En cuanto a los factores internos, éstos posibilitaron identificar las debilidades y fortalezas que caracterizaban a nuestra institución.

A partir de estas fuentes se hizo un diagnóstico institucional que toma como puntos centrales, **la formación profesional, la investigación científica, la interacción social, la cooperación internacional y el posgrado**. En

estrictamente positivista. No se encuentran referencias a la experiencia de los y las docentes en sus aulas, no se colectan las voces de los y las jóvenes que llegan desde las zonas periurbanas de la ciudad y el campo.

¹⁵ La nueva Constitución Política del Estado (CPE) de Bolivia ha sido ya aprobada y se encuentra en proceso de consolidación.

¹⁶ Se toma como “interno” al nivel mesosistémico, expresado a través de informes, y no a lo propiamente micro que es también parte de la institución, en el que se expresan las subjetividades.

términos generales, se señala que la universidad debe formar recursos humanos que potencien el desarrollo del país y la región, generando oportunidades científicas y técnicas, debe ser promotora de valores, y atender al reto de formar hombres y mujeres en medio de cambios sociales, económicos y políticos¹⁷.

A partir de este diagnóstico, se plantea la necesidad de desconcentrar la UMSS, o que debe dirigirse al área rural hasta los ámbitos más deprimidos y plantear programas de formación profesional para los jóvenes de estos espacios para que puedan dar respuesta a las necesidades de sus comunidades. Estas consideraciones hacen patente la necesidad de acortar la brecha colegio universidad y abrir esta oportunidad a todos los bachilleres.

Sobre la investigación se señala que ésta no fue una de las actividades más desarrolladas, que la misma debe estar enmarcada en la programación y la evaluación con estándares internacionales. Sobre la interacción social, el diagnóstico apunta que la universidad carece de este vínculo estrecho con la sociedad, que la misma debía permitir no sólo llevar adelante acciones del docente y estudiantes en la comunidad sino que por este mismo medio se contribuya a la resolución de problemas sociales.

Respecto de la cooperación internacional, que llega a la universidad desde los gobiernos de Bélgica, Holanda, Suecia y Suiza, se remarca que alcanzó un fuerte protagonismo en la UMSS y permitió obtener equipamiento, capacitación científica y producir conocimientos, y que en el futuro se espera el apoyo de Japón y los Estados Unidos de Norteamérica. En relación a este mismo tema, se mencionan los recursos provenientes del Impuesto a los Hidrocarburos -o recursos IDH- señalando que la universidad ha recibido un importante monto de estos recursos económicos; al respecto, consideramos que estos recursos tienen una especial significación para nuestra institución debido a que se trata de una alternativa a los provenientes del Tesoro de la Nación, al cual podemos acceder a través de proyectos; los cuales hasta el momento han permitido obtener fondos para infraestructura y equipamiento, pero todavía no estamos planteando proyectos relacionados con la investigación, u otros que atiendan al problema de la interculturalidad o que vayan a apoyar el logro de una equidad de género en la UMSS.

¹⁷ Esta es una de las contadas referencias del documento al componente de género.

Por último, en lo relacionado a los posgrados, se considera que se apostó por una formación centrada en la profesionalización, que si bien obedece a una lógica de mercado, en realidad, se redujo en muchos casos a tan sólo lograr autofinanciarse y subsistir. Al respecto,

el diagnóstico señala que en estos programas se hace uso de tecnologías de enseñanza aprendizaje modernas, pero también deja claro que no ha habido un posgrado orientado esencialmente a la investigación, dando lugar, en nuestra opinión, a una desvitalización institucional al concentrarse en el desarrollo de aspectos didácticos y no así epistemológicos que nos permitirían alcanzar un protagonismo nacional e internacional.

Por nuestra parte, consideramos que el diagnóstico institucional expuesto si bien es impecable técnicamente, en él apenas se vislumbra un análisis relativo al tema de la interculturalidad en la UMSS, y cualquier otro análisis (político, epistemológico, didáctico u otro) relativo a la equidad de género está ausente.

A partir del diagnóstico realizado, se plantean la Visión y Misión del proyecto universitario. El primero como el fin último que se pretende alcanzar en los cinco años previstos, y el segundo compuesto por las acciones que permitirán alcanzar el primero.

VISIÓN	MISIÓN
<p>La UMSS es una comunidad académica autónoma y pública de carácter intercultural e interdisciplinaria que produce y gestiona el conocimiento científico y tecnológico para la formación de hombres y mujeres comprometidos con la construcción de una sociedad y un Estado que incluye las aspiraciones económicas, sociales y políticas de la diversidad cultural.</p>	<p>La UMSS es una institución de educación superior autónoma y pública que desarrolla la investigación científica y tecnológica como eje rector de la formación de profesionales ética, social y técnicamente solventes, atendiendo todas las demandas de la población, en especial de los sectores económicos marginales y deprimidos que contribuyen a la descolonización, la diversificación de la matriz productiva de la economía, la seguridad y soberanía alimentaria, el equilibrio ecológico y el respeto de las visiones sociales de las culturas que integran la sociedad boliviana</p>

La visión prevé alcanzar una universidad intercultural y con equidad de género, pero la misión no plantea las acciones a desarrollar para alcanzar la equidad de género aunque sí la interculturalidad.

Del diagnóstico se deducen cinco ejes estratégicos, **formación del pregrado, investigación, interacción, formación de posgrado y gestión de soporte**. El primero, como planteamiento central, señala la necesidad de realizar una transformación del modelo académico que permita la incorporación de los nuevos desafíos de la educación superior en la currícula, para responder a las necesidades y lograr el desarrollo competitivo de nuestro país, revalorizando la diversidad de saberes originarios y resguardando nuestra ecología.

En cuanto a la investigación, se señala que se debe propender al desarrollo del sistema de educación científica, tecnológica y de innovación en un ambiente favorable a la cultura de investigación, que responda a las necesidades de la comunidad universitaria y las demandas de desarrollo en la región y en el país, con calidad y pertinencia social; sin embargo, consideramos que resulta interesante notar que la formación intercultural planteada en el primer eje, no se contempla de manera explícita en este eje.

En cuanto a la interacción, se señala que se debe ir hacia el fortalecimiento de los procesos de la interacción social universitaria a través de la vinculación permanente y participativa con la sociedad y el Estado para atender a sus demandas, planteándose la necesidad de realizar un trabajo conjunto entre universidad y sociedad. Sobre el posgrado, se marca la necesidad de lograr el fortalecimiento de la formación gradual en la UMSS, orientada al desarrollo de competencias profesionales y en la generación de conocimientos y tecnología con compromiso social y de carácter interdisciplinar.

Por último, en cuanto al último eje estratégico, la gestión de soporte, se señala que se debe lograr la optimización del modelo planteado a través del desarrollo de los sistemas y procesos de soporte académicos, administrativos y financieros, que permitan a las unidades académicas cumplir con los otros ejes señalados.

Son estos cinco ejes estratégicos que orientan el desarrollo organizacional para lograr esa nueva universidad de la que se hablaba al inicio del planteamiento. Los ejes estratégicos se traducen luego en políticas, y cada una de ellas implica otros objetivos estratégicos que van a permitir cumplir con la misión. A su vez, los objetivos estratégicos conducen luego a objetivos operativos que se traducen en estrategias, indicadores y responsables. Configurando un modelo orientado a realizar una evaluación periódica, pues se considera que la evaluación es uno de los principios de este nuevo plan de desarrollo. Sin embargo, después de realizada toda la descripción anterior, surge la siguiente interrogante, **¿y dónde está la equidad de género?**

La redacción de este plan de desarrollo tuvo como uno de sus documentos más importantes a los Objetivos del Milenio (ODM), que señala la necesidad de lograr “equidad de género para verdaderamente lograr el despegue de la pobreza de los países en vías de desarrollo”; sin embargo,

podemos observar una ausencia de políticas para lograr esta ansiada equidad, y no solamente vemos la ausencia de equidad de género, sino además la ausencia de una mirada interna a la microdinámica de la UMSS, no se recurre a la mirada hacia adentro, pensando que la verdad sólo está en una externalidad, en el dato cuantitativo, no en el caso.

Nuestra universidad pasó por una crisis la semana pasada, se apedreó una unidad, se cerraron puertas, los problemas llegan de forma violenta y repentina¹⁸. ¿Dónde están contemplados todos estos acontecimientos en el Plan para el desarrollo de la Nueva Universidad? ¿Es el modelo de análisis el problema? Al parecer nuevamente se desconoce que en lo micro está lo macro, que puede haber tanta verdad en el caso como en la generalidad, cuando no sólo pensamos con estadísticas.

¹⁸ La crisis a la que aludimos en la exposición fue una marcha de protesta de los estudiantes del comedor universitario, que terminaron apedreando un edificio de la UMSS

El Programa de Admisión Especial

Atendiendo al criterio señalado, me he permitido revisar el caso del programa PAE y algunos casos de jóvenes universitarios de la zona sud de la ciudad, estudiados como parte de una investigación desarrollada por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIHCE)¹⁹; porque considero que esta revisión podría aportar un poco esa mirada desde adentro para pensar una nueva universidad intercultural y con equidad de género.

El programa PAE es un programa de becas que la universidad ha dado a estudiantes meritorios de áreas deprimidas del área rural y también de colegios locales urbanos; a través de los cuales, estos estudiantes bachilleres ingresaron a la universidad a partir del segundo semestre del 2005 hasta el 1/2009; por tanto, son ocho gestiones que estos jóvenes van entrando en nuestra facultad²⁰, haciendo un total de 1017 estudiantes en diferentes carreras. Consideramos que es importante preguntarnos y observar qué pasa con ellos, qué pasa con el género y con la interculturalidad. En cuanto al género y número, se observa que hay una mayor cantidad de mujeres que entran a esta facultad, 782, en cambio, son sólo 235 varones. Nos interesa preguntarnos ¿Qué pasa con ellas?, ¿Cómo estudian?, ¿Cómo logran subsistir en la ciudad si provienen de las áreas rurales?, ¿Qué pasa con sus familias?, ¿En qué condiciones las/os han enviado?

Sabemos que en el área rural, el hecho de que un joven salga de su familia, de su comunidad es una pérdida de fuerza de trabajo, sabemos que trabajan desde niños en las tareas del campo, entonces apoyan y aportan a la subsistencia familiar; y, no sólo en el área rural, también en las áreas periurbanas los jóvenes empiezan a trabajar desde muy chicos²¹; por tanto, entrar a la universidad significa que dejan de trabajar o a veces deben lidiar entre el trabajo y la universidad.

¹⁹ Nos referimos a la investigación "Identidad sociocultural de jóvenes de la zona sud de Cochabamba: bases de una política social para la juventud", desarrollada por el IIHCE del 2008 al 2009, con apoyo de la cooperación sueca ASDI y la DICYT.

²⁰ En esta presentación hacemos alusión sólo al caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), aun cuando los estudiantes PAE, como son conocidos en la dinámica institucional, también han ingresado a otras facultades.

²¹ La investigación mencionada remarca que en estas poblaciones estos sujetos no gozan de la moratoria que los textos oficiales de psicología señalan cuando hablan de la adolescencia, ellos

Las mujeres, en su mayoría, optan por la carrera de Ciencias de la Educación, y en menor medida entran a Psicología y a la carrera de LAEL Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Los varones, como las mujeres, preponderantemente entran a Ciencias de la Educación, también a Psicología y en menor proporción escogen la carrera de Trabajo Social. En el caso particular de las mujeres, ellas provienen de las áreas rurales de nuestro departamento (Chapare, provincia Jordán y Quillacollo), y de los barrios periurbanos al Cercado. Sin embargo, en menor proporción provienen de Oruro, Potosí, Santa Cruz, Beni y Chuquisaca.

Estos/as estudiantes se han educado en colegios fiscales de las áreas rurales, de los barrios periurbanos y también del área urbana. ¿Cuál es el promedio de materias aprobadas de estos jóvenes en ocho semestres de facultad? En Ciencias de la Educación tenemos un promedio de 8 materias aprobadas en 8 semestres. Esto indica que ha habido un significativo porcentaje de reprobación y estamos hablando de jóvenes que han sido buenos estudiantes en el área rural. En cuanto al número promedio de materias aprobadas en 8 semestres en las 5 carreras, vemos claramente que las mujeres se desempeñan mejor que los varones.

Si recordamos que en el diagnóstico se pensaba acortar la brecha entre el colegio y la universidad, el caso de los estudiantes PAE nos debe llamar a la reflexión ¿Qué pasa con ellos? y ¿Qué pasa con la universidad? Al respecto, consideramos probable que cuando estos jóvenes entran a la universidad, los espera una universidad cartesiana, letrada y fría, que no hace ningún enlace con los métodos con los que ellos han aprendido sus conocimientos en la escuela y en su vida cotidiana.

A continuación, desde una mirada más cualitativa, presento algunos textos de entrevistas que el IIHCE realizó con estudiantes de la facultad que

asumen responsabilidades con la subsistencia de su familia y consigo mismos desde temprana edad. En el caso particular de las jóvenes, éstas no gozan de tiempos de ocio, pues cuando dejan de trabajar o de ir a la escuela, deben atender a sus hermanos y realizar las tareas del hogar; por el contrario, los varones informan que en este tiempo juegan fútbol o algún otro deporte, o bien pasan tiempo con los amigos.

proviene de la zona sud de nuestra ciudad²²; consideramos que los mismos constituyen, también, recursos que desde lo particular nos llevan a pensar lo general. Las estudiantes mujeres nos hablan de su vida cotidiana en la universidad, de los problemas que deben resolver día a día; es decir, del contexto que influye en su cognición:

- Investigador: Y aquí en la universidad ¿has trabajado?
- E: Sí, yo he buscado trabajo, ser joven y estar sin dinero es grave; fuimos con una compañera a buscar trabajo, y había uno en el periódico, decía: "repulgadores de masitas", parecía fácil y fuimos y era fácil. Era para hacer los pastelitos. ¡Uhhh! nos hemos vuelto expertos; pero eso ya era mío, con una autoestima diferente, yo ya sabía qué me podían decir y qué no, más o menos.
- Investigador: Y en cuanto a materiales para la universidad, [como] fotocopias ¿qué hacías?
- E: Eso era grave, Porque mi hermana nos ayudaba con pasajes 70 Bs. por mes, era mi hermana que no ha estudiado, que está en Argentina. Antes era 50 ctvs. el pasaje, un peso al día; si tú te pasabas era grave, para fotocopias a veces no alcanzaba. Pero a veces no había clases, y ese dinero del pasaje se iba acumulando, y de eso sacábamos. Ha habido un tiempo en séptimo, octavo, noveno, que ya no alcanzaba para comprar; entonces, me prestaba de mi amiga que ya había comprado, yo lo leía y se lo devolvía, así hacia. Mi hermano ha estudiado pura biblioteca, no llegaba a la casa, yo igual hacía eso, y cuando podía también me fotocopiaba.

¿Qué encontramos en esos textos? Hay muchos más de estos textos que a mí me hubiera gustado transmitir, jóvenes universitarias que directamente están en situaciones de violencia familiar, explotación laboral y tienen que sostener sus estudios. Lo difícil, dicen ellos, es **ser jóvenes y sin plata**, venir a la universidad tal vez con un mínimo para su pasaje, y tal vez ni con el mínimo para su alimentación. Entonces, se entenderá cuán importante puede ser tener una beca en el comedor universitario, los problemas que surgen alrededor de las becas, alrededor de la alimentación.

²² Quintanilla, Ruth (coord.) 2009. **Aquí todos somos de todas partes. Narrativas e Identidades desde el Sud.** Cochabamba: Cuarto Intermedio.

¿Qué otra cosa encontramos en la vida de los jóvenes? Muchos de estos jóvenes han sufrido el impacto de la migración. Ya sea que ellos hayan migrado del campo a la ciudad o que sus padres lo hayan hecho para luego migrar a Argentina, España u otro país de Europa; en todos estos casos, la experiencia migratoria es una experiencia identitaria que los marca profundamente. Estar en los cordones de la ciudad implica estar en lo ilegal, implica carecer de servicios, implica vivir en medio de un hábitat agreste (con falta de agua y otros servicios básicos como luz), y éstos son los estudiantes que vienen a estudiar a la UMSS.

Lo que encontramos en nuestras entrevistas y también en una investigación con jóvenes de la zona sur es que la universidad es el único recurso digno para ellos. Había un joven que nos decía “o entras a la universidad cuando sales bachiller o tu vida va a ser mala, porque tienes que entrar al trabajo netamente de explotación o irte del país”²³.

El ser migrante del campo a la ciudad es una situación muy difícil que se enfrenta en Cochabamba, hay que pasar desde el territorio de la ilegalidad (del asentamiento ilegal en los barrios periurbanos) a la legalidad (a la universidad en el centro de la ciudad) todos los días.

La población de San Simón ha cambiado sustancialmente y eso es lo que no estamos viendo en el diagnóstico anterior, no estamos mirando hacia adentro y no estamos viendo la identidad de los y las jóvenes.

Los profesores a veces no entendemos cuando prolongamos las clases de la noche y los jóvenes ya están inquietos o se salen de las aulas. ¿Por qué? Porque a veces tienen que ir a barrios muy alejados y peligrosos de la ciudad donde no hay seguridad, donde pueden ser asaltados, donde las chicas pueden ser violadas, esas son las condiciones en las que vienen también a la universidad.

¿Qué nos dicen estos datos sobre la cognición de estos jóvenes, sobre sus docentes, sobre las didácticas, las evaluaciones, y sobre la convivencia en general? ¿Por qué no pensar que estos datos también contienen informaciones para un Plan de Desarrollo, si en ellos están transversalizados,

²³ Comunicación personal de un joven de secundaria de la zona sur a la investigadora y autora del presente artículo.

por un principio de holograma, los factores macro o metasistémicos (lo cultural, lo histórico, lo político, lo administrativo, lo pedagógico)? Consideramos importante recurrir a modelos de análisis sistémicos para plantearse la posibilidad de lograr "desarrollo", y superar modelos modernos racionalistas que todavía parten de dualismos externo vs. interno, masculino vs. femenino, mente vs. cuerpo. Quién sabe, si entendemos lo que pasa en lo micro y lo comprendemos, tendríamos un devenir universitario más saludable y se nos permitiría alcanzar las metas que nos estamos proponiendo.

Bien, para finalizar esta exposición, me gustaría puntualizar que

he pretendido, por un lado, plantear que en la UMSS existe un plan de desarrollo técnicamente aceptable, pero carente de una visión sistémica y compleja que no mira hacia adentro, tal vez mira sólo el contexto, nacional e internacional. Sujeto y contexto son una totalidad y conforman un fenómeno complejo que se asemeja más bien a un bucle, de manera que para comprender el mismo, no puede prescindirse de ninguno de los dos. No se trata de un plan de desarrollo que haya hecho énfasis en la interculturalidad y equidad de género, esto está todavía por completarse; para lograrlo, las voces de los sujetos nos dan una perspectiva más.

Gracias.

Comentario: La universidad está transmitiendo un enfoque de género algo colonial, tiene un enfoque de género recibido de afuera y trata de imponerlo desde lo rural donde lo ha recibido a lo urbano, generalizar de lo rural a lo urbano. Esa perspectiva no ha nacido desde su reflexión como sociedad, como universidad.

Comentario: Esto se ha podido constatar en la Licenciatura de EIB, donde yo era el único ícono ahí que trabajaba estos temas pero los demás seguían en su lógica de una academia legitimada por mucho tiempo.

La mayoría de los programas de género o interculturalidad en San Simón son concebidos como guetos de unidades que de alguna forma hacen este trabajo, pero que no están involucradas en la estructura epistémica, en la estructura institucional de esta universidad.

Para poder entender esto hay que ver cómo se articuló el conocimiento científico en este contexto. Ese conocimiento científico está muy vinculado al proceso de colonización que hubo. El trabajo de Dussel²⁴ ha sido muy elocuente cuando ha definido que el otro ha sido impuesto desde su cultura, su conocimiento y su cosmovisión y ha minimizado las sociedades que eran parte del centro. San Simón es una universidad que está siempre tras el conocimiento universal, la cultura universal, la tecnología universal. Lo más triste es que tampoco la universidad hace ese tipo de conocimiento, no hace ciencia, todavía no tiene infraestructura para hacer esto.

Es una universidad periférica, porque los que hacen ciencia, conocimiento de verdad y tecnología verdadera son las universidades que están en el centro y aquí usamos y replicamos esa ciencia en el mismo sentido de usar ropa usada, usar autos usados, usamos conocimientos usados.

Y esa es la estructura de nuestra ciudad, entonces el modelo de gestión no es para construir conocimiento local ni una realidad local, es sólo para importar el conocimiento ajeno y transmitirlo en las aulas. Ese es el modelo, y eso se puede constatar en cualquier plan global de cualquier carrera de esta universidad, donde no hay bibliografía local, la

bibliografía es siempre de un conocimiento importado. Y también lo puedes constatar cuando los estudiantes de esta universidad no leen las tesis, las tesis solamente están ahí en las bibliotecas.

No hubo una concientización real de que somos una cultura mestiza diversa. Hay un vacío total para poder encarar un proceso de transformación institucional científica y tecnológica en nuestra epistemología. Se enseña investigación sólo para que el estudiante haga su tesis, no para producir conocimiento. Por eso las materias de investigación están en noveno u octavo semestre, no están abajo. Se ha reducido el proceso pedagógico y no hay diversificación de experiencias de aprendizaje y de experiencias didácticas. Lo que se ha hecho es replicar el mismo modelo de una academia medieval transmisora de conocimientos. Como evidencia, pueden ver las nuevas aulas que son hechas para 80 y 120 de alumnos, donde la única forma de hacer

²⁴ Dussel, Enrique. 1998. **Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y la exclusión**. Madrid: Editorial Trotta.

aprendizaje va a ser transmitir conocimientos. Con el dinero del IDH se podían haber diversificado los ambientes de aprendizaje, haber hecho aulas para 15 alumnos, que cada cátedra sea laboratorio y producción de conocimientos.

El PROEIB, la Licenciatura Especial en EIB, la Licenciatura del Valle de Sajta son íconos de un intento de hacer otra universidad. Pero yo no sé cómo puede llevar la carrera de Pedagogía al Chapare, la misma carrera de Pedagogía de aquí. Se ha optado demagógicamente por la desterritorialización llevando las mismas carreras a las provincias, sin tomar en cuenta el contenido local de esa realidad, sin tomar en cuenta también los nuevos procesos históricos sociales de nuestro país.

Lo que la universidad necesita no es un descentramiento territorial, necesita un descentramiento epistemológico. No se puede crear la misma carrera de Derecho en Punata, con los mismos vicios, con la misma cátedra transmisora, con la misma formación colonial.

Esta universidad, en su modelo tecnocrático, no ha podido todavía incorporar a las otras sociedades, a los otros grupos excluidos, porque la universidad heredó todo de las clases dominantes y ahora es un problema político bien complicado porque la clase dominante que dominaba este país institucionalmente ha sido expulsada de los municipios, de las alcaldías, de todos los sectores institucionales. En San Simón va a ser difícil, porque es el único espacio que les queda -hablando políticamente-, por eso se están montando en estructuras más fuertes de preservación institucional.

Comentario: En las mismas instituciones, el poder está en el varón, el varón es el único que toma las decisiones finales. En determinadas situaciones y en la parte universitaria son los varones los que están en los puestos, pero quienes realizan los trabajos son las mujeres.

Comentario: No basta con venir a dar un bonito discurso, yo soy varón y vengo aquí y digo "las mujeres tienen que tener oportunidad, más si es mujer indígena; hay que darles la opción, si ellas tienen que ir como candidatas,

bien que salgan”. Pero afuera, ni bien salgo estoy haciendo un chiste que las mujeres sólo sirven para la cocina, qué buena está ésta, mira sus piernas, etc. ¿Qué mensaje estamos transmitiendo? La transformación va también por crear espacios para reflexionar y debatir estos temas en estas instituciones de educación superior.

Comentario: Un poco para compartir nuestras experiencias desde Nicaragua, la producción de conocimiento se da en la universidad, pero tiene que haber ese grupo que lo crea. En este mismo momento, es como una pequeña puerta, una pequeña ventana que se está abriendo. El CEIMM es el instituto que se creó en la universidad para llevar todo este proceso del enfoque de género. Entonces, a los 15 años del inicio sentimos como que no hemos caminado mucho, pero cuando pensamos, miramos el otro lado, sí hemos alcanzado muchas cosas.

En la universidad de URACCAN llegamos hasta el momento de construir una política, para la universidad. Estamos en ese proceso y lo están asumiendo y aceptando las mismas autoridades de la universidad, aunque hay también su contrapeso. Es ahí donde van a tener que crear ese conocimiento de cómo trabajarlo desde cada uno de los pueblos que están dentro de la universidad. No es ir a imponer una teoría, aún una teoría nueva, sino cómo ven desde cada uno de los pueblos.

De nada sirve que tengamos buenos catedráticos en las universidades, que los docentes conozcan la perspectiva de género occidental y las perspectivas de género en nuestras culturas, si ellos en su actitud no están decididos a cambiar.

Nosotros empezamos igual en URACCAN, es una universidad comunitaria, es una universidad que trabaja en pro de los pueblos indígenas. La suerte que tuvimos es que, en aquel entonces, teníamos la rectora que manejaba todo este conocimiento y fue ella quien empujó un poco a que se tomara esto de género como un eje transversal en la universidad. Con eso se tuvo un grupo de personas dentro la universidad, un equipo que lo trabajó con ella.

Con el eje transversal de género y de interculturalidad no hubiéramos llegado a donde estamos ahora, si no hubiera personas que estén discutiendo, analizando, proponiendo, debatiendo constantemente. Es un camino difícil pero ese grupo tiene que empujar hacia adentro y ver hasta dónde se puede llegar. Es agotador, cansador, pero van a ver el fruto a largo plazo.

Comentario: Quizás lo que voy a decir es algo duro, pero lo he vivido y lo he analizado con mucho cuidado. Me refiero a que tal vez hay un colonialismo entre mujeres. ¿A qué me refiero? He tenido la oportunidad de escribir un poema en aimara dedicado a las estudiantes universitarias de San Simón que son de pollera. Lo he titulado "Cholita San Simón". ¿Por qué? Es un gran desafío para las propias mujeres. Esto tendría que ser abordado desde un punto de vista de lo

¿Cuántas de estas estudiantes cholitas han tenido que cambiarse a pantalón o vestido porque sentían la discriminación de sus propias hermanas mujeres? Ni siquiera es una discriminación de quienes no son indígenas, sino de estudiantes indígenas que son de pantalón o que son de falda y que tienen una actitud discriminadora a esas estudiantes que son de pollera.

que diferencia a las mujeres. ¿Por qué las mujeres, indígenas tienen que sufrir procesos de discriminación entre ellas mismas? Para entrar a la universidad, muchas mujeres han dejado sus polleras y hablar de la mujer de pollera es hablar de ellas mismas como una condición inferior que sólo han podido tener sus madres y que ellas ya no podrían reproducir. Esto es también un impedimento para tener mayor participación política.

En mi facultad, hay por lo menos 2000 estudiantes, de los cuales al menos 1500 son mujeres, apenas 500 varones. Sin embargo, en los centros de estudiantes, los ejecutivos dentro del Centro de Estudiantes, siempre han sido varones.

Alguna vez ha habido un frente político de puro varones y ha habido dos frentes políticos liderados por mujeres, pero al final éstos últimos han renunciado, porque entre ambos frentes de mujeres se han dado duro. ¿Qué pasa con las mujeres al momento de poder unificar sus intentos, sus ideas, sus acciones, sus esfuerzos para conseguir mayores espacios de participación política? El desafío está más en las mujeres.

Comentario: No esperemos siempre que los cambios se den dentro de las formaciones universitarias, dentro de las docencias, creo que tiene que ser un trabajo paralelo en las normales, casas superiores, incluso escuela y familia. No creo que los cambios políticos solamente se den dentro de las estructuras formales, tienen que ver también con las estructuras informales.

Los espacios y los roles que jugamos de ser hombre y mujer ya están definidos. Quien tiene que ir a jugar a la pelota en la casa es el varoncito, quien tiene que ir a la cocina, quien va a atender al hermano menor va a ser la mujer, o sea la hermana mayor.

Los jóvenes llegan a la universidad a través de las escuelas, donde se ve esa clase de discriminación. Si en las universidades vemos esa clase de discriminación por ser mujer indígena, tiene que ver también con la educación que se recibe en la familia.

Si es que queremos poner algunas alternativas dentro de las universidades tiene que ser paralelamente dentro de las otras áreas, conjuntamente tenemos que hacer una transversalidad de descolonización o despatriarcar dentro de los pensamientos tanto formales como informales.

Comentario: En el instituto donde trabajo una de las transversales es el género y la interculturalidad. El 95% de las personas que va a estudiar a esta institución es de origen indígena, la mayoría aimaras, y el 30% es mujeres. En todas las instituciones superiores se maneja una perspectiva de género, sin embargo, es una perspectiva de género asimétrico y convencional tal como se vive en las sociedades. No puede haber una perspectiva de género simétrica y no convencional si no se empieza a desestructurar lo que se vive, y eso no se puede dar desde las élites.

Se tendría que repensar el *Pachakuti*, el mundo al revés, desde las bases, las bases quieren cambiar, las élites van a tener que transformar las ideas, los pensamientos, los enfoques y las actitudes. Si nosotros queremos que las élites cambien para que las bases se transformen, estamos cometiendo el mismo error de siempre.

Comentario: Vengo de Noruega y soy antropóloga y he trabajado un poco el tema de identidad.

Te doy un ejemplo. En mi país, Noruega durante los últimos 30 años hemos visto una reivindicación de la cultura sami que es el pueblo indígena que anteriormente se conocía como los lapones. Ellos se

Dentro de grupos que son oprimidos y que lo han sido tradicionalmente, se ejerce un tipo de castigo social a los que están tratando de romper con eso. El trato discriminatorio entre mujeres es un hecho que viene por la causa de opresión.

quieren llamar Samis y son samis. Al tratar de rescatar la cultura Sami, recurriendo al derecho de introducir en los kínderes tanto sami como noruego, en muchas comunidades y ciudades los que se opusieron no fueron los noruegos, sino la segunda generación sami. Eran justamente los hijos de samis que decían "nosotros llevamos una generación de olvidar; no queremos ser indígenas, porque eso significa que no tenemos los mismos derechos, que nuestro idioma no es respetado". Es un proceso super largo de opresión de parte del Estado noruego que no se puede cambiar, digamos en 10 años.

Otro ejemplo: Todos los lugares tienen sus nombres tanto en noruego como en sami. Hasta hace poco solamente se aceptaba el nombre noruego. Se empezó a poner en los avisos el nombre noruego y sami y tenían que cambiar cada mes porque salieron con sus rifles y a bala estaban destruyendo los avisos. Eso pasó sobre todo a inicios de los años 90 y ahora estos mismos avisos ya están en los museos samis, como una muestra de lo que cuesta. No eran los noruegos los que salieron a hacer eso, eran los mismos samis que trataban de olvidar que son samis porque habían visto esa discriminación hacia sus papás y dijeron "yo no quiero ver esa discriminación hacia mis hijos".

No es culpa de esas mujeres que estén reaccionando dentro del marco de opresión que ha habido. No es solamente el trabajo de las mujeres indígenas de apoyar a las hermanas en pollera, ese es trabajo de todos y todas en la universidad y no podemos dejar que eso solamente sea con las mujeres indígenas de vestido.

Esos cambios tardan mucho. Eso se ve en los movimientos de mujeres: mujeres que tratan de reclamar y de cambiar un poco esa estructura, están rompiendo el balance que hay tan injusto pero balance al fin entre hombres y mujeres. Cuando hay mujeres que tratan de salir un poco de ahí, las otras mujeres son las que dicen "¡Ay no! ¿Entonces nos van a ver a todas las mujeres? Quédate ahí, quédate en la cocina. ¿Por qué haces eso?".

Comentario: Yo he visto en este último tiempo, en los colegios, en las áreas rurales están cambiando los jóvenes, alguno me decía "he hecho una recitación o un poema en idioma propio". Recitan con la vestimenta que nosotros tenemos de cada sector, nosotros llevamos el tejido de camélido, lo que es de llama, vicuña, en su propia vestimenta se expresa. En esa parte los jóvenes están avanzando.

En la otra parte,

muchos jóvenes estudian carreras y se van al exterior, a otros lados, pero nosotros nos quedamos en el área rural, vacío. Salen profesionales y ya no regresan más, se habrían ido a otros países, abandonan el lugar. Es un planteamiento para que los sectores en su plan de trabajo o toda la gestión que hacen, se enseñe a los jóvenes para que estos también ayuden a sus antepasados, sus costumbres, todo lo que hacían nuestros abuelos.

Por ese lado se puede avanzar, y con eso también estaríamos enseñando a nuestros hijos, a la generación que viene para no salir a los exteriores cuando Bolivia es rica en todo. Personas que están afuera del país dicen “mejor que Bolivia no hay”. ¿Entonces?

GÉNERO E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÁREA RURAL

Claudio Patty Choque y Absolón Álvaro Gómez
Unidad Académica Campesina UAC

En los años 1983 y 1984,

había sequía en el altiplano de La Paz, había necesidad de detener a los jóvenes, porque los jóvenes se estaban yendo a las ciudades, se estaban yendo a Sao Paulo, se estaban yendo a Chile. Gracias a la petición de las autoridades originarias, entonces se llamaban secretarios nacionales y ahora se llaman mallkus y mama t'allas las esposas, han nacido las universidades en el campo

con techo académico de la **Universidad Católica Boliviana**. Techo académico para que se reconozca a los que estudian en las unidades académicas campesinas, para que las familias con apellido indígena Quispe, Mamani tengan sus títulos de universidad seria.

Las UACs vienen a ser una suerte de unidades dispersas en el altiplano paceño. Hay cinco unidades en **Tiahuanaco, Pucarani, Batallas, Escoma y en la yungas de La Paz, Coroico**. Es importante el trabajo que tienen las UACs en el sentido de dispersión, no es un campus en donde todas las carreras están concentradas. La experiencia no ha surgido recientemente, sino a lo largo de 22 años. Y estos escenarios son necesarios para construir consensos, construir una misma dinámica. Esas experiencias que están surgiendo por esfuerzos humanos, por esfuerzo de instituciones, hay que organizarlas y otorgarles un sentir.

La suerte de las UACS, analógicamente hablando, se parece mucho al mito de Tunupa. En los orígenes del pueblo Aimara, Tunupa era un dios civilizador, un dios que enseñaba a tejer, a hacer comunidad y a ser más humanos. En

consecuencia, la tarea del gobierno boliviano de reivindicación étnica que se inició recientemente, hace 3 años más o menos, venimos haciéndola hace años, desde siempre.

Las instituciones públicas como la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) han intentado ingresar a estos escenarios sin éxito, porque el área en el que estamos es agreste, es difícil. Hay varias situaciones económicas, sociales, culturales que impiden que estos procesos se desarrollen. Hay traumas históricos, hay una situación de mentalidad todavía que no permite que las personas se desarrollen, es uno de los desafíos que tenemos. Las UACs están en este esfuerzo de civilizar, de enseñar a cultivar la tierra, de enseñar a ser *jaqe aru* que quiere decir “el hombre que habla”, que construye su propia historia, que hace en sus términos su historia.

Hemos dado algunos pasos importantes en la situación de interculturalidad. Nosotros, por ejemplo, tenemos tesis realizadas en aimara y en quechua y en el mundo no todos son de la cultura aimara, hay subculturas regionales. Una unidad aunque esté en la misma región aimara es diferente de la otra. Hay que desarrollar políticas que respeten la identidad cultural y para respetar la identidad cultural, haríamos nosotros lírica si no fortalecemos su identidad, si no valoramos su identidad. En el concepto boliviano, especialmente en el paceño, el **tema de identidad** es un tema crucial, para que ellos se relacionen con otra cultura, necesitan valorarse a sí mismos.

Hemos aumentado la cobertura, hemos ampliado la permanencia y titulación de nuestros egresados, estamos trabajando en el tema de la identidad, pero, sobre todo, este otro nivel de interrelación cultural que no significa la homogenización sino el respeto del otro, no solamente en el tema retórico sino con políticas concretas. Consideramos que lo que hemos hecho hasta hoy es importante, pero en este proceso de interculturalizar la institución creemos que debemos rearticular los fundamentos

La equidad de género no es una realidad que deba asentarse, sino es un ideal; no se da imponiendo aquellos conceptos que se han desarrollado en el mundo occidental que es la igualdad de oportunidades, sino, sobre todo, que en la experiencia se vaya intentando que el varón y la mujer tengan igualdad de oportunidades, respetando su cosmovisión y sus formas de respetar el mundo.

institucionales, la misión y la visión deben ser explícitos a partir del diagnóstico y la situación intercultural y especialmente en el tema de género.

Hay desafíos de rearticular el currículo. También

hay que reorganizar precisamente los departamentos, las jefaturas, la pedagogía interna y estamos hablando de reconstituir, reactualizar, explicitar lo que tenemos en las UACs para trabajar la interculturalidad desde una perspectiva de género.

Tenemos que hacer que los docentes no solamente hablen aimara sino también quechua porque estamos partiendo de este principio de que la interculturalidad no es reivindicación en aimara sino que debiera ser quechua porque tenemos estudiantes quechuas y también de tierras bajas. En ese sentido,

debemos desplegar esfuerzos para no totalizar a los estudiantes que van a nuestro centro, sino respetarlos, hacer que su identidad se florezca más, sean mejores aimaras, mejores quechuas, no en sentido de etnocentrismo para imponerse sobre los demás si no para saber convivir con el otro.

Necesitamos que todas las investigaciones que desarrollamos tengan este componente de género, nuestras investigaciones están orientadas hacia la producción, una producción en ese sentido más humanizada. Es importante trabajar en ese sentido la interacción, es decir, no solo capacitar a los estudiantes sobre su identidad sino también trabajando con las estructuras sociales del entorno. Lo que vamos a intentar es una reestructuración cultural, este encuentro nos está llevando a reflexionar en las tareas que debemos hacer, como una comunidad nacida en la periferia. No somos una universidad central, pero que a partir de la periferia podemos ocasionar cambios en las estructuras centrales.

Cuando hablamos **quiénes somos**, nosotros somos parte de los que son las universidades privadas. En Bolivia tenemos universidades privadas y tenemos también universidades públicas. Nosotros como Universidad Católica Boliviana, si bien somos privada, para efectos de la toma de decisiones somos reconocidos dentro de los que es el sistema de las universidades públicas.

En el altiplano de La Paz, donde hemos empezado, nos hemos encontrado con un conjunto de personas jóvenes, niños, personas mayores, con conocimientos heterogéneos, con conocimientos previos pero que no estaban preparados para entrar en una universidad. Ese ha sido nuestro desafío, cómo podemos hacer universidad en el altiplano con escasos recursos. Hemos comenzado en un terreno baldío las diferentes universidades, ahí hemos empezado a construir adobe tras adobe, ahí hemos empezado a conversar con la gente.

De estos saberes de las comunidades también nos hemos empezado a apropiar. No podemos nosotros decir “vamos a excluir a la comunidad” sino que hemos incluido a la comunidad porque ellos la han hecho y es la universidad de ellos. Muchas veces, nosotros entramos en un proceso

De eso es lo que primero se han apropiado las comunidades, de una universidad que responda a sus necesidades, no necesariamente a la necesidad de los que vienen de la ciudad.

discriminatorio de lo que es urbano y de lo que es rural. Nosotros hemos pensado lo siguiente, por eso se llama universidad: son escenarios donde la gente tiene que recibir conocimientos universales, los conocimientos occidentales, pero sin obviar los conocimientos locales. Nuestros estudiantes no solamente están preparados para los escenarios rurales, sino que nuestros estudiantes tienen que salir del campo a trabajar en escenarios rurales pero también en lugares como las ciudades.

Iniciamos pensando cómo podemos contribuir al bienestar y contribuir a la mejora de la calidad de vida de la gente que está en el ámbito rural, y hemos comenzado buscando tal respuesta a los niveles económicos de una sociedad. Hemos comenzado con la **formación de técnicos superiores**, aquellos que puedan contribuir en la base de una economía como es la parte agrícola, como es la parte pecuaria. Una de nuestras sedes está atendiendo la problemática en la formación para la economía primaria, la **agropecuaria** con sus dos componentes, la parte agrícola y la parte pecuaria.

En este entendido estamos trabajando en lo que es la **Agroindustria**. La agroindustria como segundo eslabón nos permite aprovechar, generar valor agregado a nuestros productos. Con éste abarcamos dos niveles, pero

consideramos que también nosotros pudiéramos atender un tercer nivel vinculado precisamente con lo que es la atención. Algo que se ha sentido a nivel mundial es la problemática de la salud, entonces otro de los pilares que soporta nuestras unidades académicas es la formación de personal cualificado de profesionales que atienda la temática de la **enfermería**, la salud preventiva y curativa.

Pero la resolución de problemas no solamente pasa por atender esta problemática de lo que es la economía primaria, también hemos pensado que una economía se soporta en la medida en que desarrolla sus capacidades para lo que es la transformación.

Con estos tres pilares hemos trabajado por un margen estimativo de 10 años, formando profesionales a nivel de técnico superior. Al cabo de ese periodo de tiempo hemos hecho un proceso reflexivo, hemos hablado con los profesionales y casualmente hemos encontrado un fenómeno discriminatorio en nuestros profesionales. "Solamente" eran técnicos superiores, pero con una característica, que

nuestros profesionales, más allá de encontrar la resolución de problemas en la pizarra, habían encontrado la resolución de problemas en la práctica. Los estudiantes con pala y picota han empezado a aprender cómo resolver la problemática del ámbito rural. Bien preparados los profesionales, pero a nivel técnico superior; pero en el mundo laboral discriminados porque solamente eran técnicos superiores.

No obstante de haber desarrollado habilidades y destrezas en el mundo ocupacional, nos encontramos con profesionales que no percibían lo mismo que un ingeniero. Entonces, damos el salto cualitativo, desde el año 1997 preparamos y hacemos el perfil para que también la gente del ámbito rural pueda acceder a un título como el de la licenciatura. Quiere decir que desde el año 1999 estamos ahora enmarcados en la formación y preparación de cuadros de **profesionales a nivel de licenciatura**, de tal forma que puedan competir en las mismas condiciones con profesionales que estudian en las ciudades y en otros ámbitos tanto local, nacional como internacional.

Y allá, por los años de 1997, nos enfrentamos con una realidad de la comunidad. Las mamás, las personas mayores que no han terminado el bachillerato nos dicen “Pareciera que esta universidad se ha creado porque a los padrecitos les interesara, pareciera que esta universidad que se ha creado es [solamente] para los bachilleres [que] están en nuestras comunidades ¿Para nosotros qué?”. Y ahí da la respuesta la parte estratégica, la parte social de lo que es la universidad. Entonces creamos, más allá de los que son los esquemas de las universidades, la posibilidad de hacer que esa gente se sienta como tal. Creamos los **cursos modulares** con diferentes características, nosotros los denominamos **los peritos** , con diferentes temáticas a nivel superior. Ya no es solamente para los bachilleres sino abierto para toda la gente.

Esas personas mayores, esa mamá que no sabía leer, o tal vez sabía leer poquito, esa persona que nunca había terminado su bachillerato, quería sentirse gente, haber llegado también a la universidad.

Y entonces desde hace 10 años atrás trabajamos con las comunidades sin exclusión ¿me entienden? Sin eso de que el que no ha salido bachiller, no puede entrar; sí que puede entrar. Y hemos desarrollado una serie de temáticas específicas acordes a la demanda de esa sociedad.

Es el diálogo franco de lo que es el saber local con lo que es la universidad, el dar respuesta a la demanda de esa sociedad. Ahí está la temática profunda de lo que es la interculturalidad y de que estamos en un diálogo y dando respuesta a lo que es precisamente esa comunidad.

Entonces, nos encontramos con 3 fases, una primera fase desde que nos creamos hasta el año de 1996, cuando hemos funcionado con técnicos superiores. A partir de 1999 hasta el presente funcionamos con la mezcla de técnicos superiores, pero también de licenciaturas. En ese periodo de tiempo hemos abierto otras carreras de acuerdo a la pertinencia local, a la demanda de la sociedad. Ustedes sabrán, los que nos visitan, que cuando ha sido electo el actual presidente Evo Morales, su primera posesión fue precisamente en Tiahuanaco, lugar de imagen internacional. Se privilegia por tener la parte arqueológica, es realmente una invitación para que muchos turistas vengan a visitar. Entonces, consideramos pertinente la creación de otras carreras como Turismo.

¿Qué estamos haciendo ahora en la tercera fase? En la tercera fase, hace 3 años atrás estimativamente, realizamos un proceso reflexivo, ese proceso reflexivo nos ha llevado a que nosotros tengamos que pensar y estamos en ese proceso de que nuestras carreras, de que nuestros profesionales, los títulos que vayan a obtener estos profesionales vayan a tener esto que se llama la **acreditación internacional**. Estamos inmersos dentro de ese proceso, nos hemos sometido a un proceso de autoevaluación, de una mirada interna en cada una de nuestras unidades para ver nuestras falencias y cómo podemos superar esas falencias. Hemos comenzado a trabajar con pares tanto nacionales como internacionales, estamos en esa fase de preparatoria para ver de la mejor manera posible cómo podemos acreditarnos. Esa es la tercera fase.

¿Cuál es la característica básica de los profesionales que estamos formando? No estamos formando profesionales para que vayan a tocar la puerta de una oficina, sino, por el contrario, hemos dado un giro. Ese es nuestro reto y en eso nos estamos embarcando.

Gracias.

Comentario: En mi unidad campesina de Pucarani, hemos trabajado 22 años en este contexto que se está debatiendo ya. Específicamente

en la carrera de Enfermería, a un principio eran totalmente mujeres, ahora se han insertado varoncitos que sienten vocación al servicio de la enfermería. Lo que puedo decir a grandes rasgos es que ha habido mucha exportación de profesionales en enfermería con éxito en el mercado laboral, hasta el punto de poder superar la categoría profesional de la UMSA que es una universidad estatal.

Estamos en un buen lugar en trabajo en la carrera de Enfermería. ¿Quiénes son las que van a trabajar ahí? Son las jovencitas, señoritas de las comunidades rurales. Si ustedes van por La Paz al Hospital General y

COSSMIL²⁵, que son las grandes instituciones de salud en La Paz, van a ver que hay un 5% de licenciadas que van a su trabajo vestidas de cholitas.

En agosto hemos tenido una ceremonia hermosa donde se dieron los títulos a las licenciadas que ya han hecho sus 5 años de trabajo y había 4 estudiantes así de cholitas, han recibido su cartoncito. Y sin menospreciar a las compañeras que viven en las áreas rurales de vestido, ellas están felices de estar en la universidad y tener esa oportunidad de estudiar. Las demás UACs de Batallas, Escoma, Tiahuanaco han tenido las mismas experiencias y testimonios, que gran parte de las compañeras están trabajando muy bien y que son de las comunidades. Y los varones, lo propio, lo que no se puede dar en la ciudad de La Paz, El Alto que son las ciudades más cercanas urbanas y periurbanas, lo están haciendo en las áreas rurales, en sus comunidades y muchos de ellos se están quedando en sus mismas comunidades para dar el impulso económico, social, político incluso religioso para que puedan progresar esas pequeñas comunidades.

En las UACS se ha trabajado mucho. En mi carrera nos hemos dado cuenta sobre la forma cómo se han ido a trabajar las enfermeras. Para toditos la norma es ir con la pijama blanca y estas compañeras cholitas nos habían reclamado: “¿Por qué no puedo ir con mi pollerita blanca?”. “Por razones de seguridad, porque puede llegar otro paciente mal”. Se ha dicho todo científico. Estamos viendo, es algo intermedio y tal vez conservar el vestido, algo que represente y que no le haga salir lo que es una persona. Porque

cultura, interculturalidad no solamente es la forma de vestir, sino es tener de todo, de pensar, de hablar. Entonces, lo que a nosotros nos faltaría, que nos estamos llevando de este hermoso seminario, es que vamos a ver más ese lado.

Hay instituciones grandes donde nosotros hemos hecho prácticas y están trabajando, nos están mandando felicitaciones porque en la universidad estamos saliendo bilingües porque sí o sí, aquel licenciado que no habla aimara no está aprobado. Yo tengo testimonio de cuando voy a mi práctica

²⁵ Corporación del Seguro Social Militar

la profesora habla en aimara y los profesores: "¿Qué ha dicho? ¿Qué dice? ¿Quién sabe? ¿Quién sabe?". Mientras estamos hablando un diálogo, incluso nosotros somos los traductores con las consultoras, con los doctores, con las licenciadas, que es hermoso el dialecto, es hermoso y nosotros estamos trabajando en eso. La UMSA también está trabajando en ese campo porque se ha dado cuenta que también hay que llegar al área rural, es por eso que se está descentralizando y también tiene sus pequeñas unidades en las áreas rurales.

Comentario: Las UACs han nacido con la idea que sea para la gente. Por eso incluso Salud, Enfermería, Salud Pública es hermoso porque es dirigido para ellos y para ellas, el público es la gente, la población rural, aimara. Se estudia 30% de teoría y 60% de práctica. Yo he hecho 3 semestres de teoría y estoy haciendo 6 semestres de práctica, yo he estado haciendo partos, parto humanizado en la comunidad blanca.

Comentario: Las unidades académicas del área rural del departamento de La Paz han surgido de las necesidades de las comunidades y gestionadas por los párrocos también originarios de las mismas. No ha llegado un curita suizo, son los sacerdotes aimaras.

Comentario: Yo desde afuera percibo otra situación, si las UACs tienen un techo académico de la Universidad Católica Boliviana, esta Universidad es muy rígida en sus cuestiones de currículo; es así en las UACs también, porque dependen de un techo académico. ¿Qué es lo que yo veo en las UACs? No los desconocen, sino permiten que esos saberes de los propios estudiantes se vayan introduciendo ocultamente y por encima del techo curricular. Por debajo se están haciendo otras cosas que no están en el techo académico. Hemos tenido muchas becarias y becarios en

Desde la creación de las primeras UACs, la formación no es producto de los catedráticos, no es producto de la creación sino la iniciativa de los párrocos que son aimaras del mismo lugar. Ellos han permitido darles una oportunidad a los estudiantes campesinos aimaras. Lo que puedo valorar es el aporte de los estudiantes, son los que han visto lo que son las UACs; han aportado con sus saberes, conocimientos, ideas. Los que están guiando al interior, en este caso, los padres aimaras, no los descartan como en otras universidades, como en la UMSA, en la Católica.

las UACs, esto se está haciendo por debajo, lo cultural se está haciendo por debajo. Así lo hacemos con nuestra ritualidad.

Comentario: Las UACs han sido una iniciativa de los párrocos de diferentes municipios que después han pedido techo de la Universidad Católica Boliviana. En muchos casos, la Universidad Católica Boliviana se lleva la flor de este trabajo, pero en realidad han sido otras las razones de nacimiento de esta institución.

Todas las carreras a nivel nacional y también a nivel internacional, también Enfermería, son parte de sistemas de universidades. En el caso de la misma Universidad Católica que nos da el techo académico, es parte del sistema universitario boliviano. ¿Y eso qué hace? Significa que muchas de las asignaturas tienen que guardar una relación en cargas horarias, porque si uno quiere trasladarse de una unidad a otra, o si quiere trasladarse de una universidad a otra, va a tropezar con que sus materias no se le convalidan. Esa situación es más patética en Ciencias de Salud porque lo que se da en la UMSA se da en la UACs, a excepción de las materias religiosas. No porque uno esté en el área rural se haya pensado en algunos detalles de distinta manera. Este tema intercultural, si bien involuntariamente nosotros lo hemos trabajado, no lo hemos hecho de forma explícita.

Tengo una formación en Agronomía, también tengo posgrado en el tema de Educación Superior. No conozco a profundidad el tema de género, el tema de interculturalidad. Pero pienso que el punto de vista de género es específico de cada una de las culturas. El aimara como aimara, el tema de género lo enfoca y lleva desde ese espacio, el *chacha warmi*, temas que se conservan como valores pero dentro de cada familia. Pero debemos ser conscientes que quienes llegan a espacios de poder, especialmente a niveles altos de dirigencia, son gente que ya está corrompida, gente que ha perdido la familia por asumir roles que son importantes a nivel social.

Por otro lado, el tema intercultural, creo que en eso sí que es un diálogo de saberes y nosotros involuntariamente también en eso hemos trabajado.

Comentario: Trabajo en la UAC Batallas en La Paz. Como una acotación podría decir que en algunas universidades está en los planes la equidad de género, pero nosotros cuando vamos a dar una materia debemos aplicar una didáctica. Una pedagogía en estos temas de equidad de género no se aplica. Ya es tiempo de decir: "Basta de teorías y comencemos con la práctica". Les digo una anécdota: he hecho una suplencia como Directora Interina por 3 meses. En las UACs con 23 años de trayectoria han tenido simplemente en las 5 UACs una sola directora que ha tenido que dejar por caso de enfermedad. Hasta la actualidad no hay Directora, simplemente son hombres. ¿Ahora, qué me dicen cuando me ven? "¿Cuándo empiezas a agarrar un cargo directivo?". Pero con una manera irónica. Y tienes docentes que tampoco están en la equidad de género: si va una cholita a clases no le van a prestar atención, si realmente entendió o no entendió el tema. Sí le van a prestar atención y le van a dedicar el tiempo si es una persona señorita, como dicen.

He estudiado en una universidad estatal, en la universidad pública, donde creo haberme blanqueado para egresar, pero ahora al poder volver a trabajar en las UACs, he podido lograr mi identidad. Esa identidad de las instituciones se construye no solamente para los estudiantes, sino también para quienes después tienen la oportunidad de ser parte de instituciones y, en conjunto, para todos, para toda la familia.

MESA 2:

EDUCACIÓN PRODUCTIVA CON ENFOQUE INTERCULTURAL Y DE GÉNERO



Fuente: Presentación Arminda Sánchez



Fuente: Presentación Arminda Sánchez



Fuente: Presentación Arminda Sánchez

EDUCACIÓN TÉCNICA PARA LA PRODUCCIÓN, LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE CAPACITACIÓN TÉCNICA, LABORAL Y MICROEMPRESARIAL SEBASTIÁN PAGADOR - CECAMISPA

*Tatiana Collazos
Instituto de Formación Femenina Integral IFFI*

Soy Responsable de Desarrollo Económico Local y Seguridad Alimentaria y Nutricional en IFFI. Voy a socializarles la experiencia del CECAMISPA, contándoles el aprendizaje que hemos tenido desde el año 2001 cuando se creó la experiencia. En el IFFI hablar de género es más que transversalizar, es parte de lo social. La institución trabaja justamente por el beneficio de los derechos de las mujeres y, en mi caso, del tema económico.

El CECAMISPA es un centro de capacitación técnica que está ubicado en Villa Sebastián Pagador, Cochabamba. Está al servicio de capacitación técnica, vinculación laboral y fortalecimiento a personas de bajos recursos económico y baja escolaridad, priorizando siempre a las mujeres. La misión del CECAMISPA es contribuir a la mejora de calidad de vida de estas personas, con acciones que promuevan la generación de ingresos económicos en condiciones equitativas y competitivas.

Lo que les voy a contar ahora es una sistematización plasmada en un libro donde rescatamos todo el aprendizaje de esta propuesta integral de capacitación a corto plazo para la inserción laboral. No es un centro de capacitación como cualquier otro en el cual la gente se despide el día de la graduación con entrega de mosaicos, certificado y después cada quien verá cómo consigue el trabajo, cómo generar ingresos; sino, es capacitación técnica para la reinserción laboral y la generación de ingresos desde una perspectiva de género y del ejercicio de los derechos económicos.

¿Cómo nace el CECAMISPA?

En el año 1995 el IFFI realiza en Sebastián Pagador el diagnóstico participativo con grupos de madres, organizaciones sociales, mercados, todos los actores principales de distrito. Como prioridad en este diagnóstico sale la demanda de oportunidades para generar ingresos económicos para las familias. Así la institución empieza a buscar financiamiento y elabora el proyecto para la construcción para un centro de capacitación técnica que luego vendría a ser CECAMISPA.

Las primeras dificultades con las que nos encontramos es el tema de la infraestructura. Se gestionan recursos ante la Alcaldía Municipal para la etapa de construcción: la Alcaldía otorga el 30% de los recursos necesarios que equivale al valor del terreno y a \$us. 28.510 en efectivo. El 70% restante, es decir, \$us 121.656 los gestiona el IFFI ante la cooperación internacional. Así se levanta la infraestructura del centro para después empezar con el proceso de capacitación que las mujeres habían identificado como de gran potencial en la zona sur.

En el año 2001 se inician oficialmente las actividades ofreciendo cursos cortos de capacitación técnica, de 7 semanas. La propuesta del CEPAMISPA se divide en 3 niveles de capacitación: nivel básico, nivel avanzado y nivel de especialidad. El rubro de Construcción Industrial es el que más aceptación ha tenido, sobre todo porque la zona sur, el distrito 14, los distritos 6, 7, 8, vienen de una tradición de confeccionistas de varios años que provienen sobre todo del departamento de Oruro, Potosí y La Paz. Son confeccionistas de tradición, son familias de familias que viven trabajando en este rubro de los textiles. En estos 8 años se ha capacitado a 4.438 personas, de las cuales 2.835 han sido mujeres (más del 60%) y más del 70% pertenecen al Distrito 14.

¿Por qué los cursos cortos?

Porque a la gente lo que le interesa es trabajar ya, no puede darse el lujo de estudiar 2 años, sacar una profesión y después recién empezar a sacar ingresos para sus familias. El 100% de las personas que ingresaban a

capacitarse en el CECAMISPA quería tener conocimiento técnico para generar ingresos de manera inmediata. La participación de mujeres en el número total de inscritos siempre ha superado el 65%.

La **metodología de la capacitación** es adecuada a personas con bajo grado de escolaridad, muchas de las personas incluso se habían olvidado leer y escribir y eso no fue limitante para que vengan a capacitarse al centro porque la modalidad de capacitación es 80% práctica y 20% teórica.

Confesarles como anécdota que en el rubro de Confección Industrial, inicialmente eran varones los que se inscribían porque ellos mismos decían "Las mujeres son para comercialización, nosotros para la producción. Ellas se encargan de vender todo lo que nosotros producimos". Entonces

Además, se trata de retomar siempre los saberes de las personas, cómo se sienten al inicio, si han tenido conocimiento en confección, si es que tienen algún pariente, cuñado, vecino, en cualquier rubro y tomar lo que ellos conocen para nosotros recién devolver. No es una capacitación que viene de arriba hacia abajo, sino que es más horizontal; ese es uno de los factores de éxito para llegar a los resultados que hemos llegado en la actualidad y tener siempre un 65% participación de las mujeres.

era como si los roles ya estuvieran naturalmente definidos y no había objeción sobre eso, por varios años había sido así y era raro pues ver a una mujer que se quería capacitar en confección industrial. El pensamiento era que las mujeres estaban para cocina, repostería y tejidos.

Las mujeres deberían ser solo tejedoras, solo cocineras, solo reposteras y los rubros de Confección Industrial, Carpintería, Electricidad estaban reservados para varones.

En el momento de las inscripciones, naturalmente las personas se iban agrupando en ese tipo de rubros. Ha sido costoso para nosotros, muy complicado pero no imposible hacer que mujeres estén dispuestas de la misma manera que los varones a trabajar en rubros no tradicionales.

Han sido las primeras valientes las que se han animado a Confección Industrial, inicialmente hasta teniéndole miedo a la máquina de confección,

tocaban con la piel y la máquina inmediatamente funcionaba. Escapaban del salón, no querían volver.

Yo decía “No, volvé nomás, no te va a hacer nada la máquina”.

Luego comenzó Carpintería y luego comenzó Electricidad. La participación de mujeres era menor, no como en Confección Industrial. Pero al finalizar el curso había más participación de mujeres en todos los cursos.

Un factor muy importante para la participación de las mujeres ha sido la **guardería infantil**, teníamos que partir de la idea de que la realidad de las mujeres no es la misma que de los varones, ahí es donde nosotros comenzamos a transversalizar el tema de género. Las mujeres tienen una combinación entre tareas productivas y reproductivas. Llamamos productivas a todas aquellas tareas de las mujeres que hacen que generen ingresos fuera del hogar. Con esas actividades productivas las mujeres contribuyen de manera determinante e importante a la economía. No solo con generar las mujeres aportan a la economía, si tiene un empleo, un trabajo, un emprendimiento, sino también estar conscientes que las labores reproductivas -en algunas teorías las llaman “trabajo mercantil”-, es el productivo y el no mercantil es el reproductivo de calidad. Partiendo de ese punto de vista, lo primero que tendríamos que analizar al ver el tema productivo de las mujeres es la **jornada laboral**, la mujer nunca va a tener la misma jornada laboral que un varón.

Entonces para nosotros ha sido bien costoso que ellas se animaran y de una vez empezaran a percibir los resultados. La mano de obra de las mujeres era muchísimo mejor en ciertas cosas, porque tenían un mejor acabado, eran más detallistas en el acabado de las prendas, entonces de esa manera empezó a incrementarse el porcentaje de mujeres en este rubro.

Pero hay también labores reproductivas, trabajo doméstico y lavar, planchar, cocinar, atender a los niños, atender a los ancianos. Con esas actividades también se está contribuyendo a la economía, entonces es una manera diferente de ver la realidad.

Si agarramos la idea de 24 horas, nosotros hemos hecho varios estudios, sondeos en el área rural y urbana, la mujer tiene las 16 a 17 horas al día,

en comparación 13, 14, máximo 15 horas del varón, además que en estas 16, 17 horas de trabajo está intercalando 2 hasta 3 actividades a la vez.

Es engañoso pensar que son 17 horas de trabajo, que de las 5 a las 6 hace una cosa, de las 6 a las 6 y media otra, es bien difícil, porque cuando estamos en la casa hacemos varias cosas a la vez, sobre todo las que somos mamás casadas, las solteras todavía hay un poquito de diferencia.

Partir de esa realidad nos sitúa en una posición completamente diferente para analizar la realidad de las mujeres. Si vamos a contar con un centro de capacitación que les dé la mejor oferta a las mujeres, pero que no les solucione dónde dejar a los niños, no van a asistir por más que tengan la mayor predisposición, interés, etc.

Alguna señora que está vendiendo, digamos, en su fiendita de abarrotes, al mismo tiempo está cocinando y al mismo tiempo está cuidando al niño, entonces tres actividades, haciendo hacer la tarea al niño. Entonces 3 actividades que de manera simultánea se están desarrollando

Entonces, ponemos una guardería infantil donde se atiende a los niños de 0 a 6 años, no hemos podido hacer más por tema de espacio. Hemos recibido un promedio de 400 inscritos por año, 400 inscritos de los cuales 300 eran mujeres y cada una que traiga a un niño, son 300 niños que pasan por la guardería. Por temas de espacio nos hemos visto imposibilitadas de atender a más niños. Pero eso es lo que ha garantizado que las mujeres participen y estén tranquilas en el proceso de capacitación, en muchos de los casos los bebés recién nacidos tenían la posibilidad incluso de ser visitados por sus mamás para que los amamanten cuando estaban en proceso de capacitación. Este es un **primer aprendizaje de esta sistematización**, cuando hablamos del tema de capacitación de las mujeres no podemos dejar de un lado el tema de que tienen niños, el tema de cuidado de sus niños y, más allá, de adolescentes también. Por eso es que, como medida de incidencia política pública, siempre vamos a promocionar que en los centros tanto de capacitación como en los centros productivos haya esos tipos de espacios, se promuevan este tipo de espacios, guarderías infantiles, centros de recreación, lugar de estudio de los adolescentes, etc. En la medida que contemos con ello estamos garantizando una participación de las mujeres.

Yendo más allá de lo que es la propuesta de capacitación, la otra etapa del CECAMISPA es la **inserción laboral**. Como les dije, ésta es una capacitación técnica para la inserción laboral.

El año 2003 creamos una estrategia de inserción laboral que se dividía en dos partes:

Inserción laboral como trabajadores dependientes: es decir, llevar a las personas egresadas del CECAMISPA a ingresar a los talleres, a los restaurantes, como trabajador dependiente, recibir un sueldo y tener un jefe.

Pero la otra puerta es también una modalidad de inserción laboral por medio de lo que nosotros llamamos “incubadora de empresas”. El mecanismo de la incubadora de empresas tiene la misma lógica que la incubadora de pollitos: a los huevos se les empieza a cuidar, nace el pollito y cuando el pollito ya está caminado y sabe valerse por sí solo, lo dejamos. Iniciar emprendedores en CECAMISPA, partiendo del proceso de capacitación o sea, enseñándole desde 0 y dándoles todas las herramientas para que puedan crear su propio emprendimiento productivo. Hemos empezado con esas dos modalidades para lograr que la mayor parte de los egresados y egresadas del SECAMISPA puedan tener un ingreso.

En el tema de inserción laboral, comenzamos a hacer convenios con los potenciales empleadores e iniciamos sobre todo con los empleadores de construcción industrial quienes empiezan a recibir a los capacitados del CECAMISPA. Son quienes también nos van retroalimentando acerca de las debilidades de capacitación. En esos espacios también empezamos a identificar cuáles son los tipos de problema al que se enfrentan las mujeres.

Para darles un ejemplo, en un curso de Construcción Industrial se capacitan máximo 12 personas, es la capacitación individualizada. De las 12 personas egresan, por decir, 6 mujeres y 4 varones. Los 4 varones se van a ubicar en talleres de confección industrial como operarios y las mujeres que han recibido la misma capacitación van a los mismos talleres como embolsadoras, deshilachadoras, planchadoras, se les da ese tipo de tareas. Se asume que personas que han recibido la misma capacitación, personas

que pueden manejar las mismas máquinas no tienen las mismas capacidades.

En todos los procesos que ha vivido el CECAMISPA, desde la elaboración de propuestas pedagógicas, siempre hemos identificado en todo momento equidad para las mujeres. Otro ejemplo que les puedo dar es que les preguntaban "¿Eres casada?", "¿No eres casada?", "¿Estás embarazada?", "¿Te vas a embarazar?" ¿Cuántos hijos vas a tener? Y de eso dependía tu contratación. Hasta hemos recibido casos de acoso en los talleres de construcción industrial, la mayoría son varones, entraba una mujer y decían "Ésta está entrando a espantar al gallinero". Son cosas que nos iban trayendo las señoras.

Este es otro problema que identificamos, vienen las señoras quejándose "Yo quiero entrar de operaria y me ponen a planchar", o "Quiero entrar de operaria y me ponen a deshilar", "Me ponen a embolsar y eso lo podría hacer, siempre lo he hecho sin estudiar en el CECAMISPA". Son estereotipos que tienen los empleadores que nos llevan a otro tipo de reflexión.

La primera experiencia que nosotros hemos tenido en apoyo de incubadora es un grupo de confeccionistas que se llama **Wara Wara**. Son confeccionistas de ropa liviana y pesada; ropa liviana es algodón, ropa pesada es jean. La mayoría de los integrantes de esta asociación son varones, pero no tuvimos otra que empezar con ellos. Cuando tratamos de identificar alguna asociación de productoras, no existía, entonces empezamos con la experiencia de la incubadora de empresas con las señoras de Wara Wara. Lo que hacemos es ayudarles en los procesos de producción.

Ellos habían identificado un mercado para la exportación en EEUU pero no sabían cómo elaborar sus prendas, no tenían control de calidad, no tenían ni espacio para taller, máximo cada uno tenía máquina de confección de las antiguas, no contaban con la tecnología adecuada para los acabados para la exportación, etc.

Entonces CECAMISPA realiza préstamos para los talleres de confección y ponemos un responsable de control de calidad, no les enseñamos a hacer control de calidad.

El año 2004 el CECAMISPA invierte en la compra de maquinaria para la confección industrial y para la comercialización. Son máquinas de un costo

bastante elevado a las cuales los productores no podrían acceder de manera individual. Adquirimos las máquinas y no les cobramos, les prestamos en el lugar, en el centro, no pueden sacar de ahí pero pueden llevar sus cortes de tela para la producción, se les enseña a manejar, etc.

De esta manera, logramos dos primeras producciones exitosas a los Estados Unidos y se traduce en que el cliente llega de EEUU con un contrato muchísimo más grande para elaborar 10,000 prendas al mes. Ahí es donde nos chocamos con la primera dificultad. Y por esa razón se disuelve la organización y un mercado que estaba a punto de consolidarse se pierde.

Había unas cuantas mujeres porque la mayoría de la asociación era varón, y empiezan a pelear, diciendo que las mujeres por ser mujeres deberían recibir menos, no deberían ser socias de la asociación, deberían ser simplemente empleadas y los varones debían ser los titulares, etc.

Intentamos una segunda oportunidad. Incubamos desde 0 otra asociación de confección que se llama **K'anchay** ("brillo" en quechua). Ahí les pusimos como condición básica el aporte de 50% de varones y 50% de mujeres y que todos tengan los mismos derechos como las mismas obligaciones. Empieza la confección, retoman el mercado que era para la exportación y empiezan a producir. Ahí sí tratamos de solucionar todas las debilidades, sobre todo, el fortalecimiento de la organización que no tenía Wara Wara. K'anchay es una organización que sigue existiendo, que sigue viviendo, exporta productos de algodón a dos estados de los EEUU, continúan las mujeres. No ha sido que todo ha sido una taza de leche, han tenido muchísimos problemas al interior, al sacar sus personerías jurídicas, etc. Siempre han querido poner de lado a las mujeres, pero es un primer logro que hemos tenido.

Bueno, en el mismo marco de las incubadoras de empresas, creamos este emprendimiento que es una cadena de pensiones que se llama **Recomida**. Es bien chistoso, muchos la han comparado con McDonald de los barrios populares, así se ha anunciado en la prensa "Se inaugura el McDonald de los barrios populares".

Lo único que podríamos decir es que está incorporada a la misma imagen corporativa.

Esto es un emprendimiento, una apuesta mixta, son emprendimientos individuales pero que están aglutinados en torno a una cadena, o sea, es individual y asociativo a la vez. Son emprendimientos familiares de venta de comida, venden almuerzos al medio día, actualmente se tiene 35 pensiones funcionando en 5 municipios del cercado. Tal vez muchos de ustedes no las han visto porque el principio es que sean en áreas periurbanas de 5 municipios. Están en Cercado, Tiquipaya, Colcapirhua, Sacaba, y se está abriendo en Vinto. La cadena de pensiones de comida tiene 3 preceptos que guían la oferta: la comida nutritiva, la comida higiénicamente elaborada y de precio accesible para los comensales.

Desde ese punto de vista, vamos identificando pequeños emprendimientos en el rubro de los alimentos, emprendedoras que ya iniciaron con ese rubro para convocarlas y empezar a fortalecer toda la capacitación técnica en temas de asociación empresarial, higiene, tema de bienestar nutricional, etc.

Una de las fortalezas en Recomida que nos lleva a ver el emprendimiento productivo con enfoque de género es que ellas están empoderadas, creo que se han empoderado más rápido de lo que nosotros creíamos. Tienen ya conformado un directorio, ellas ya empiezan a hacer solas sus gestiones para incrementar sus ventas. Se las ha fortalecido en lo que es gestión empresarial, manejo de sus cuentas, cálculo de sus costos, cómo hacer cotizaciones para atender eventos, etc. En capacitación técnica, se les ha capacitado tanto en cocina como en educación alimentaria, todo lo que tiene que ver el tema de higiene. Lo que se está haciendo ahora es el tema de articular campo y ciudad trayendo productos de área rural para el consumo mismo de la cadena como también para la comercialización. De esa forma, hemos vinculado a las emprendedoras de comida con otro tipo de emprendedoras que se fortalecen en el municipio de Araní. Hay un vínculo comercial, traen pan de Araní y quesillo a Ricomida y Ricomida utiliza y comercializa también.

Aquí se intenta transversalizar el tema de género con más fuerza, se va sensibilizando a la gente emprendedora sobre la jornada laboral de trabajo. No queremos, con este proyecto, que se sumen más horas a la doble jornada de trabajo que tienen las mujeres. Entonces, se trata de apoyarlas, fortalecerlas en lo que ellas ya hacen o saben hacer.

Desde ese punto de vista, estamos queriendo beneficiar a estos dos espacios urbano rural bajo una **filosofía de precio justo, comercio justo**. Hemos identificado ese fenómeno terrible que es el intermediario, sobre todo bajo condiciones extremas de explotación, pero ejerciendo un poder dominante sobre las emprendedoras en el área rural. Les pagan un monto mínimo por el queso, les pagan por adelantado, les ayudan, les dan préstamos con intereses para la compra de vacas. Es así que las tienen agarradas por todo lado, no pueden decir que no, a la vez, no ganan. Cuando les hemos ayudado a hacer el cálculo de sus costos, trabajan a pérdida, realmente hacen rotar su dinero. Estamos tratando de ingresar ahí ofreciendo un precio justo para que se beneficien tanto las emprendedoras del trabajo rural como la cadena de pensiones.

Esta es una apuesta que estamos llevando adelante, es un proceso experimental, no es fácil, pero confiamos en que no es imposible. Otra cosa que está haciendo Ricomida y de lo cual se beneficiarían todos los que trabajan en la cadena, son las **compras conjuntas**. Ricomida demanda al mes como 600, 700 litros de aceite. Así que se hacen alianzas estratégicas con la empresa privada para obtener descuentos por cantidad, promoción y todo eso.

Finalmente, hay una última experiencia que está en el CECAMISPA, se llama **Ulala**. Es un emprendimiento compuesto por mujeres en el rubro de los tejidos. De igual manera han pasado por todo el proceso de la incubadora de empresas. Lo mismo que el Ricomida, han tenido capacitación técnica, industrial, etc. Y ellas actualmente exportan productos, tejidos de alpaca, fibra de algodón, a EEUU e Italia. En cierta medida, el éxito de estos emprendimientos se debe a que, desde un principio, hemos analizado la situación de estas mujeres con experiencia. Tienen una doble hasta una triple jornada de trabajo. Un 99% tiene una autoestima bajísima, no cuentan con el apoyo de la familia.

Hemos recibido bastantes emprendedoras que, producto de los logros que estaban teniendo, han chocado con la pareja y al final ha habido violencia familiar. Muchas han venido para denunciar que les habían golpeado, que les habían pegado, que querían divorciarse, decían literalmente "Está teniendo más éxito que yo"

Hemos identificado esas cosas, pero también hemos identificado cosas positivas en el hecho de que parejas con hijos han apoyado a sus esposas en los emprendimientos y hay dos experiencias bien bonitas donde la emprendedora contrata al esposo. Entonces, ahí podemos ver la cara negativa y la cara positiva de todas estas experiencias. Así como algunos hombres han entendido el real logro que están teniendo sus esposas, las han apoyado, en otros casos, han llegado a niveles de violencia. Para cerrar, estos tipos de emprendimiento se traducen en procesos pedagógicos aunque nos inclinamos al tema productivo sin perder de vista el tema de la realidad de las mujeres.

Gracias.

EDUCACIÓN PRODUCTIVA Y ORGANIZACIONES MUJERES COMO EMPRENDEDORAS

Arminda Sánchez
*Dirección de Género, Prefectura de Cochabamba*²⁶

La Dirección Departamental de Género ha desarrollado proyectos más de ámbito social, haciendo incidencia política social en el tema de igualdad y oportunidades para hombres y mujeres, en equidad de género. Desde el año pasado, el objetivo es incidir en el tema económico colectivo laboral, es decir, buscar fortalecer el rol productivo y la ciudadanía productiva de las mujeres. Pero no de las mujeres en general, sino con particular énfasis en las mujeres indígenas originarias campesinas.

Existen 4 resultados a los que el proyecto está apuntando. Por una parte, el diagnóstico de asociaciones productivas de mujeres indígenas, originarias del departamento. Por otro lado, está el funcionamiento del Centro de Asesoramiento Integral a Asociaciones Productivas de Mujeres Indígenas originarias. En tercer lugar, se implementa la red departamental de asociaciones productivas de mujeres emprendedoras. Otro resultado es la capacitación en mercados, tecnología, organización productiva, administración, créditos, etc.

Como en este seminario interesa el tema de educación y producción de organizaciones de mujeres indígenas originarias emprendedoras, me voy a focalizar en uno de los componentes porque el proyecto incluye muchas cosas. Me voy a enfocar en el **análisis de las políticas y acciones de ciudadanía y liderazgo productivo competitivo y comunitario** a favor de las mujeres indígenas originarias y campesinas del departamento y qué papel juegan los procesos de educación, capacitación, formación en este cambio.

²⁶ Desde 2010, Gobernación de Cochabamba.

El tema de los derechos económicos -en el cual está inscrito ciertamente este proyecto- es un campo suficientemente trabajado, pero poco socializado en las organizaciones sociales y por sobre todo, entre la gente de las áreas rurales, periurbanas, especialmente las mujeres. Se han creado algunas instituciones de servicios a nivel municipal como son los servicios legales e integrales, están la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia. Existen muchas organizaciones que trabajan el tema de violencia intra familiar, también existen varios logros en el tema de incidencia política, nada más recordar la paridad y alternancia donde hombres y mujeres ahora institucionalmente están reconocidos para participar en los procesos de representación política a nivel nacional y todos los espacios de poder. Pero creo que un tema al que se la ha puesto poco diente es el tema económico productivo.

Hay muchas mujeres que son microempresarias, que tienen emprendimientos productivos de diversa naturaleza. Están a la cabeza de procesos de exportación, están en grandes emprendimientos de comercialización, etc. Lo que se ve es que la mayoría de esas mujeres no están organizadas o si están organizadas no están representadas.

En Bolivia, durante los cambios estructurales particularmente la década del 80 y 90, las mujeres juegan un rol protagónico en los procesos productivos y laborales. Las mujeres han salido del ámbito estrictamente reproductivo familiar y se han insertado en muchas iniciativas productivas laborales.

Nosotros reflexionábamos que en términos de leyes, desde esa época existe por ejemplo el derecho al trabajo digno, a la remuneración justa, a una fuente laboral estable, a desarrollar y participar en cualquier actividad económica lícita, a la propiedad privada individual o colectiva, a la sucesión hereditaria, etc. En varias leyes como la ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), la Ley de Reconducción Comunitaria, la Ley General del Trabajo, Ley de Municipalidades se hace referencia a que el principio de la equidad debe prevalecer, es decir, de la participación igualitaria de hombres y mujeres en los procesos productivos. Sin embargo,

hay muchas leyes y muchas disposiciones a favor de la equidad e igualdad de oportunidades y hay una realidad apabullante de mujeres que son microempresarias, emprendedoras, tanto en el área rural y urbana, sin embargo muchas de esas leyes no se ejecutan, no se plasman, no se cristalizan, no hacen cambio.

Solo a manera de mención, la inversión pública orientada a emprendimientos productivos de mujeres es mínima. Generalmente los recursos que se destinan a emprendimientos productivos son más vistos como asistencia social, son más vistos como actividades complementarias al rol reproductivo de las mujeres, pero no son vistos como inversión y emprendimientos productivos con todo lo que ello implica, créditos, inversión de tecnología, inversión en el proceso de transformación, asesoría técnica. Entonces, la inversión pública está mal orientada a una idea de asistencialismo social con tintes de reproducción del patrón doméstico familiar. Una experiencia que nosotros hemos tenido a nivel de municipios entre la inversión pública de apoyo y emprendimientos productivos de mujeres va de 0 hasta 80.000 bolivianos año, es decir, hay municipios que directamente no ponen en uso los recursos para emprendimientos productivos de mujeres.

En el municipio de Pocona escuchábamos el testimonio de la Presidenta del Concejo Municipal. Decía "Me ha costado sacar 80.000 bolivianos al Concejo Municipal para un emprendimiento productivo de transformación de trigo en pan, galletas, apis para desayuno escolar". Y le ha costado porque sus propias compañeras mujeres se oponían, y decían "¿Para qué las mujeres están pidiendo plata si las mujeres no conocen, no saben, son analfabetas?".

O sea, una microempresa comunitaria productiva todavía no es parte del imaginario social de muchas mujeres que son líderes, dirigentes que quieren hacer representación política en los municipios. A muchas concejalas les cuesta hacer gestión porque falta todavía una sensibilización y mayores avances en el tema de reconocimiento productivo de las mujeres.

En el caso de la Prefectura, por ejemplo, nosotras estamos administrando no más de 564.000 bolivianos, con ese monto estamos realizando todo ese proyecto a nivel departamental, figúrense, 564.000 bolivianos, a cuántos dólares equivale! (US \$ 80.571).

Ni hablar de porcentajes, porque si vamos a hablar de porcentajes, del 100% que la Prefectura maneja, un 3% maneja la Secretaría de Desarrollo Humano, entonces siendo la Dirección de Género una dirección dependiente de la Secretaría de Desarrollo Humano, ustedes se darán cuenta que más

que el tema de género, está el tema de obras; la inversión pública en desarrollo humano es mínima.

El grueso del presupuesto está destinado a la infraestructura, a construcción de caminos, puentes, infraestructura productiva, para desarrollo el presupuesto es mínimo. La organización de mujeres indígenas campesinas tiene demandas y propuestas productivas que no son cristalizadas y quedan como pequeñas iniciativas afines a sus actividades domésticas y su rol reproductivo. Si nosotros hiciéramos una revisión municipio por municipio... ¿Cuáles son las demandas de las organizaciones de las mujeres Bartolinas (de la Confederación Bartolina Sisa)? Por ejemplo, hay muchas que se quedan en el camino, porque además de existir la falta de sensibilización sobre la necesidad de fortalecer emprendimientos de mujeres hay también evidentemente presupuestos limitados en cada municipio. Los municipios tienen que priorizar, es decir, sobre el poco dinero que hay, deben priorizar muchas veces obras a criterio de las mismas organizaciones más prioritarias.

Entonces, evidentemente existen leyes, disposiciones que promueven el desarrollo productivo con equidad, en la práctica no existen políticas y estrategias.

Las instituciones públicas, por ejemplo, la Prefectura, tienen pocos avances en política en producción y equidad de género. En la Prefectura tenemos lo que se llama la Secretaría de Desarrollo Productivo. Hace unos meses, esta Secretaría presentó a todas las organizaciones sociales, Bartolina Sisa, la Federación Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba -en una reunión muy protocolar- un documento de este vuelo. Era el plan de desarrollo productivo a nivel departamental elaborado por una EID, que es una financiera a la inversa. Ahí participaron muchos consultores y expertos del tema productivo. Cuando ellos hacían la presentación del Plan de Desarrollo Departamental

A largo plazo podemos decir que no existen acciones estratégicas para sacar el tema de la pobreza. ¿Por qué digo el tema de la pobreza? Porque los estudios, las investigaciones y la realidad dan cuenta que del alto porcentaje de pobreza del país, los más pobres son las mujeres, y son las mujeres rurales, las mujeres indígenas, las mujeres de los sectores campesinos rurales.

a la Prefectura y las Federaciones, se vio que no consideraba absolutamente nada de las leyes y políticas nacionales ni de la misma Constitución Política del Estado. El concepto de equidad estaba absolutamente ausente y mucho más en sus proyectos y en sus diferentes directrices. No figuraba para nada el apoyo y fortalecimiento a demandas de mujeres emprendedoras indígenas originarias o periurbanas. Este plan de desarrollo parecía haber sido elaborado pensando que el tema productivo es un campo exclusivamente masculino o donde solo los hombres tienen ese rol productivo hegemónico, cuando la realidad dice que no es así.

Otro ejemplo es el tema de género en riego. Todo el sistema de riego, en muchas comunidades, puede estar administrado y manejado por mujeres. Pero en el tema de la producción agrícola, en el tema de la producción triguera no están presentes las mujeres. Existe una asociación de productores de trigo, no existe una mujer afiliada a la Asociación de Productores de Trigo, pareciera ser que las mujeres no participan absolutamente de ningún proceso ni de producción, ni de transformación, ni

comercialización de trigo, porque no están representadas en las organizaciones productivas, no están presentes. Si no están presentes, entonces la gente no toma decisiones y no tienen un rol activo en este proceso; entonces el tema de género pareciera que está muy limitado solo a necesidades. El tema económico productivo está totalmente reconocido como una actividad masculina. Hemos tenido varias reuniones con las asociaciones de productores. Muchas veces hemos dicho que hay que transformar las asociaciones de productores, tienen que estar hombres y mujeres afiliados. Las mujeres quieren hacer sus tojorías, apis, etc., deben hacerlo y con el apoyo de sus asociaciones o formar una de mujeres.

Entonces, la equidad de género se limita a lo social; el tema de género está dentro de la Secretaría de Desarrollo Humano y, sin embargo, mucha gente cree que no tiene nada que ver género con el tema productivo. Muchos dicen, "¿Qué hacen las de género metidas en tema productivo? Ahí debería estar un ingeniero, un civil. ¿Qué hacen estas señoras acá?"

Tenemos muy buenas relaciones con la asociación de empresarios de Cochabamba y resulta que cuando se apersona alguien a la Dirección de Género siempre viene un varón, alguna vez me dicen "¡Ah! le vamos a traer

a nuestra compañera que ocupa la cartera de género”. “¡Ah ya!- le digo Excelente, que venga” y resulta que viene la compañera de la cartera de género y dice “Cómo están, a ver el tema de microempresarias” y me dice, “Le cuento que la asociación, el 70% de los microempresarios de Cochabamba son mujeres, no es que son empresarias, son microempresarias”.

Pero el 99% de la representación de la asociación son hombres, y ha pasado algo interesante que pasa siempre, se ha dividido esa organización por razones de diversa índole, dado que hubo muy buena relación con la Dirección de Género, todas las microempresarias han decidido formar la Asociación de Microempresarias. Entonces viene el que era ejecutivo y me dice “Las mujeres se están rebelando, estas mujeres son muy revolucionarias ¿Qué voy a hacer con mis mujeres?”. Yo creo que las mujeres deben organizarse y hablar un poco como mujeres microempresarias también, entonces ahí evidentemente existen asociaciones productivas que pareciera que no hay participación de mujeres, pero predominantemente tiene una base de mujeres. Que la mujer emprendedora en actividades de producción, transformación y comercialización tenga representación y poder de decisión.

Cito este ejemplo añadiendo que estas mujeres decidieron formar su propia organización, eran las microempresarias más poderosas de Cochabamba. Un día la hermana me dice “¿Y ahora qué vamos a hacer? Han querido formar, quieren animarse a hacer su asociación. Y les digo “Hagan su personería jurídica”. “Ah, pero eso es simbólico” dicen. O sea,

ellas no tienen problemas, son microempresarias grandes, tienen poder económico, pero no tienen poder político y tienen baja estima de su rol, su ciudadanía productiva.

Preguntan cómo hay que hacer. Hay un desconocimiento absoluto de cuáles son los procedimientos administrativo-jurídicos, y además, falta un autoreconocimiento de que son empresarias.

Hay mucha demanda, por ejemplo, las mujeres quieren acceder a créditos, o quieren saber cómo se saca una personería jurídica. Ayer he estado con

la compañera de Ayopaya, la Secretaria Provincial de Ayopaya, de la Federación Única y dice "Queremos formar nuestra asociación de productoras de durazno, mermeladas o frutas, porque el durazno allá se echa a perder, la guayaba, no sé, todo se echa a perder, entonces haremos algo". Ya, pero ¿cómo? O sea, tenemos las condiciones, hay oportunidades, está el proyecto Programa de Alianzas Rurales (PAR) financiamiento a fondo perdido; está AMDECO financiando a muchas mujeres emprendedoras en todo rubro, como ser producción, transformación, comercialización, pero las mujeres son huérfanas en formación, asistencia y apoyo técnico, porque institucionalmente no se les da la igualdad de oportunidades, no hay equidad de género, muchas veces invisibilizan las acciones discriminatorias en contra de las mujeres.

La organización productiva de mujeres no recibe atención pública en aspectos organizativos por municipios del sistema técnico jurídico del área administrativa.

Pareciera que hubieran hecho una ley un poco haciendo justicia a una supuesta discriminación a los varones, pero resulta que con ese lenguaje también se está ocultando, invisibilizando evidentemente acciones discriminatorias contra las mujeres.

Y finalmente, se ha dado un fenómeno bien interesante, resulta que ahora ya no existe el Viceministerio de Género, lo que existe es el Viceministerio de Igualdad de Oportunidades. Entonces, los hombres dicen "Ahora pues hay igualdad de oportunidades para todos, hombres y mujeres, ahora no nos van a discriminar".

Cuando se dice igualdad de oportunidades, hombres y mujeres, pero para este proceso no se está mostrando hombres y mujeres, ahora en muchas asociaciones están, por ejemplo, las famosas Organizaciones Económicas Campesinas, Indígenas y Originarias (OECAs), pero que tienen en la agenda el tema de la participación de las mujeres y no que las mujeres tengan poder de decisión y tengan participación activa en pro del proceso.

No habrá una real igualdad de oportunidades mientras no se trabajen acciones de equidad de género sin discriminación alguna en el tema productivo.

Para nosotras, en la Dirección de Género, es importante trabajar dentro de una propuesta económica productiva laboral que incluya los componentes

Fortalecimiento institucional, Gobernabilidad e incidencia política y Violencia en razón de género. No pueden ser componentes aislados. Lo último que me ha pasado, llego a un taller en Independencia y la planificación era para hablar sobre personería jurídica, el tema de crédito, el BDP²⁷, etc. Y me dicen “Tiene que poner en la radio de que hoy se va a hablar de violencia en la familia”. Yo le miro a mi compañera y le digo “¿Qué hacemos? Porque nosotras teníamos planificado el tema de la asociación, y no teníamos nada de violencia intrafamiliar”. Entonces, agarré a mi compañera, una joven muy simpática, por cierto, tuvimos que vestirla de cholita, agarrar justo al que ha dicho la propaganda de radio en Independencia y le dijimos “Tú vas a ser su esposo, y ella es tu esposa. Vamos a escenificar un problema de violencia intrafamiliar, aquí en Independencia”. Nos dimos cuenta de que la ciudadanía productiva no estaba dentro de los problemas sociales y ni del tema de incidencia política. Por eso sostenemos que el proyecto debe tener un manejo integral.

En la capacitación de mujeres indígenas emprendedoras ¿Qué es lo que se hace?

Es un tipo de capacitación que las mujeres no reciben, no reciben ni de los municipios. Las ONGs y algunas instituciones de desarrollo rural sí hacen este trabajo, pero las instituciones públicas no. También está el tema de organización de ferias, promoción de los productos para todas las asociaciones, promoción en las asociaciones por medio de unas revistas, promoción de unos productos por medio de trípticos. Por radio se están sacando jingles en idioma yuracaré, en idioma quechua y en idioma aimara. Y ¿Por qué está saliendo el jingle en idioma yuracaré en Cochabamba? Radio CEPRA tiene una red satelital, tiene

Se debe hacer capacitación por incidencia en el área productivo, trabajar planes de negocios por asociación en talleres donde con ellas se tiene que identificar el tema de mercado, empezando por cuál sería el producto potencial y cómo se lo puede plasmar a fin de que luego pueda entrar en un proceso de inscripción de financiamiento.

²⁷ El **Banco de Desarrollo Productivo Sociedad Anónima Mixta (BDP SAM)** es una entidad de intermediación financiera, responsable de intermediar fondos hacia entidades financieras privadas que cuenten con licencia de funcionamiento de la ASFI. Además, actúa como banco fiduciario, administra patrimonios autónomos, así como activos y componentes financieros.

alcance nacional, la idea es que la gente escuche qué idioma es este. No hace mucho hubo un problema en el parque Isiboro Sécore, murió un colono en la región donde están las mujeres productoras yuracarés. Entonces, la idea es también socializar un poco el tema de lo plurinacional. Después está el tema de formación de liderazgo productivo y encuentro de mujeres líderes de asociaciones productivas comunitarias.

Finalmente,

creo que de todo lo que se está trabajando actualmente a nivel de la constitución es necesario trabajar el tema de ciudadanía productiva pro mujeres, dado, que las mujeres son el sector más protagónico en la economía nacional.

Creo que éste es un desafío para la Fundación, para la universidad, para todas las instituciones de educación inicial, formal, pública, privada, etc. Es necesario ponerle interés a este tema del rol productivo de las mujeres.

Gracias.

Pregunta: Como este evento es sobre educación superior y enfoque intercultural de género, quisiera comentar brevemente el vínculo entre estos 3 conceptos, interculturalidad, género y el de epistemología. Ayer se ha discutido bastante el acceso de las mujeres a la educación superior, la permanencia y la titulación, inclusive nos ha ofrecido unos datos muy interesantes de la maestría, pero ayer quedé un poco así desilusionada porque no se ha debatido algo que es aquí central que es la epistemología, y aquí hay una pregunta. ¿Qué mensajes o que enfoques de género transmite la universidad?

Por otro lado, ayer algunos expositores, particularmente un expositor aimara dijo "en todas las culturas hay diversas formas de vivenciar el género y no hay una universal" y eso me pareció fabuloso. Entonces, si trabajamos esos 3 conceptos, desde un principio de la interculturalidad es el reconocimiento de la diversidad cultural, quiere decir que hay muchas culturas, muchas formas de vivir, muchas formas de ver el mundo, muchas formas de

relacionarse entre hombres y mujeres y de hecho la naturaleza también. No se olviden que nuestras culturas originales son agrocéntricas, naturacéntricas, lo que ustedes quieran.

Entonces si vinculamos este aspecto de la epistemología, yo veo que seguimos con constructos teóricos para entender, interpretar y trabajar el tema de género desde una perspectiva totalmente monocultural y eurocéntrica, inclusive urbanocéntrica. ¿Hasta dónde las cosmovisiones de las culturas están reflejadas en estas categorías que manejamos: productivo, reproductivo, individuo, mercado, poder? ¿Será que en otras culturas estas categorías tienen el mismo significado? ¿Será que todas las relaciones entre personas miembros y mujeres están mediadas por un concepto monocultural de poder? ¿Será que el mercado es significativo para todas las culturas? ¿Será que el individuo es el centro del análisis de las relaciones o será que el individuo debe ser analizado en la familia, en la comunidad? Sobre todo en contextos donde la gestión de los recursos, por ejemplo, las organizaciones tienen un trasfondo colectivo, o sea, son formas colectivas.

Arminda Sánchez: Cuando se diseñó el proyecto género y productividad, se diseñó pensando en una ruptura epistemológica, porque la propuesta no estuvo desde un principio pensada en un sector clásico, como un sector rural, las mujeres urbanas o las mujeres periurbanas.

Primero, del proyecto “Emprendimientos Productivos con Mujeres” se dirigió a “emprendimientos productivos con mujeres indígenas”. En este caso, se buscó trabajar con las hermanas yuracarés, muy poco conocidas en el ámbito departamental, menos nacional. Se buscó trabajar con mujeres originarias de la zona andina, Tapacarí, con una zona rural de Capinota,

es decir, el sujeto del proyecto es un sujeto no clásico, no es un sujeto común, no es la mujer clásica en el discurso de género feminista, la mujer urbana, la mujer occidental que busca reivindicar sus derechos individualistas; sino se ha buscado ir a ese sector siempre ignorado, invisibilizado de las políticas públicas, la mujer indígena y del área campesina.

El otro ejemplo claro que me parece clave para entender la decisión epistemológica intercultural de este proyecto es que se ha hecho otra ruptura: el proyecto no está orientado a mujeres microempresarias en el sentido lato, empresas constituidas, sino lo que se busca es generar la visión de ser microempresaria o emprendedora comunitaria. Así se rompe la idea de que es microempresario el hombre y mujeres de ciudad, el microempresario incluso asociaba la condición de clase social, porque ¿qué mujer indígena puede autodefinirse como microempresaria o emprendedora? El tema de emprendimiento productivo está asociado por diferentes medios al tema de clase social, a la condición de hombre, incluso está cerrado territorialmente al área urbana.

¿Quién del área rural de una comunidad pobre puede decir "Soy emprendedora"?

O sea, pocos. No existe esa visión de sentirse emprendedores. En ese sentido, realmente lo que se está haciendo en el tema intercultural es crear condiciones para que se pueda conocer las diferentes concepciones, visiones y saberes que tienen estas mujeres de generación en generación. Porque todas las mujeres aimaras y quechuas son propietarias de una serie de saberes, de tecnologías, de conocimientos que han aprendido de generación en generación y eso pueden plasmar en emprendimientos productivos. Entonces,

más que decir que nosotros estamos generando o identificando directamente a microempresarias, estamos más bien creando condiciones para que todos esos saberes no tradicionales, no clásicos sino diferentes puedan conocerse y puedan plasmarse en emprendimientos productivos

Creo que ese es uno de los temas más importantes en lo que hace a interculturalidad y epistemología.

Pregunta: He estado revisando la constitución política ¿Cuáles son las contradicciones entre lo que dice la constitución y lo que se opera, lo que los operadores hacen a nivel cultural y municipal? En la constitución se ratifica mucho el Convenio 169, que dice que los indígenas tienen derecho

a vivir con sus cosmovisiones, etc. Se habla del vivir bien que es un concepto de desarrollo y un concepto de bienestar particular. No hay un concepto del vivir bien para todas las culturas, cada cultura tiene sus propias condiciones. Pero en la práctica ¿Qué pasa? Estamos en constructos monoculturales. ¿Cuál es la palabra favorita? Es la descolonización. ¿Será que hay que descolonizar el enfoque de género?

Ahora tengo dos preguntas. Con las dos exposiciones se ve cómo se está interviniendo en la práctica, se está capacitando. Son fabulosos los emprendimientos, las acciones que están haciendo, pero si vamos a la raíz, a los conceptos de las cosmovisiones con las que estamos trabajando, probablemente no hay la interculturalidad.

Entonces, para Arminda la pregunta que tengo es ésta: ¿En la relación que hay entre Estado, prefecturas y municipios, se ha tratado de reflexionar un poco de esto, cuán coherentes son las prácticas en las políticas sectoriales, las políticas microdepartamentales, municipales con los nuevos planteamientos de la nueva Constitución Política del Estado respecto a género?

Arminda Sánchez ¿Qué coherencia hay entre las políticas y el nivel operativo? Creo que la constitución es un nuevo mapeo, un mapa geográfico en el cual incluso muy pocos estamos conociendo y asimilando los verdaderos cambios que nos rigen. En ese sentido, en las prefecturas se están diseñando algunas políticas.

Un tema crítico en la Prefectura en este momento es la proporción de presupuestos por ejemplo, si la proporción de presupuestos era 90% infraestructura, 10% desarrollo humano, hoy es un tema de discusión crítica a nivel de las instituciones públicas. Es decir, se debe apostar más, si he de apostar más a asfalto, caminos, empedrados o se debe apostar al desarrollo humano en su concepción integral, donde no haya una visión parcelada de que el desarrollo pasa por tener solo una carretera y no considera otros componentes.

En ese sentido, creo que la nueva constitución está sacudiendo a todas las secretarías y todas las dependencias de entidad pública y obviamente este proyecto de productividad está inscrito en esa nueva visión del camino de la descolonización.

Aquí vemos también que, como campesinos, hijos de campesino, hijos e hijas de mujeres indígenas como somos todos nosotros, podemos ser mujeres indígenas emprendedoras, podemos estar a la cabeza de empresas productivas, podemos hacer gestión de créditos, podemos hacer gestión de financiamientos, viendo lo que somos indígenas, campesinas originarias, sin desclasarnos, sin corrernos de nuestras razas, de nuestras culturas y de nuestros saberes y creo que es un paso pequeño pero coherente con la nueva constitución.

Pregunta: Las dos exposiciones me han parecido muy interesantes. La primera cuenta una visión desde lo urbano, la otra desde lo rural. Una enfoca desde lo público y la otra desde lo privado. Ambas atienden género desde lo productivo.

Primera pregunta: Yo he trabajado muchos años en el área rural, y hemos promovido también emprendimientos productivos y una cosa que siempre me llamó la atención es que el poder económico es poder político y cuando las mujeres llegan a tener ingresos económicos también se le presentan conflictos en la familia. Es más, incluso se provocan divorcios. ¿Cómo se está encarando este tipo de problemas? ¿El proyecto también contempla hacer seguimiento, apoyo para evitar estas disociaciones familiares?

Tatiana Collazos: Nosotros le apostamos a la intervención integral, pero esta intervención integral no necesariamente es la más fácil, tal vez es el camino más largo. Lo que se trata de hacer desde la institución es, a partir del fortalecimiento económico que se le da a las mujeres emprendedoras, tratar de atender también con otro tipo de servicios, con el servicio legal, con el servicio de asesoramiento psicológico para estos casos que se presentan, estas distorsiones, casos de violencia, desencuentros, violencia, etc.

Yo creo que trabajar en el tema de género no necesariamente significa trabajar solo con mujeres. Más bien, a los principales que hay que sensibilizar es a los varones, a las parejas, entonces estamos también embarcadas en ese desafío, no es fácil cuando se les hace una convocatoria a las señoras con sus esposos, sus parejas, es mínima la asistencia pero ya es un inicio.

Pregunta: La nueva constitución ¿Es igual, mejor o pero que el anterior respecto al tema del enfoque de género?

Arminda Sánchez: La nueva constitución política es igual, mejor o peor respecto al enfoque de género. Yo creo que aquí también hay muchas visiones. Si uno escucha a las señoras de Mujeres Creando, es peor. Pienso que existen avances y logros muy significativos, suficiente con decir a mí me impactó mucho el tema de la paridad y la alternancia. Esta posibilidad de hablar con la Dirección Nacional de Género porque una compañera que fue elegida en cabildo y luego descalificada, el derecho de revertir esa situación le da la nueva Constitución. Es altamente interesante el reconocimiento económico a la labor doméstica de las mujeres. Sin duda alguna existen cosas valiosas.

Tatiana Collazos: Yo creo que ha habido grandes avances en la constitución. El proceso previo que se ha llevado adelante ha dado pie a la participación de las mujeres a nivel nacional, es un avance que no se debe dejar de lado. Es muy considerable que las mujeres hayan participado. Además hay en el tema económico un artículo que se debería contabilizar en las cuentas nacionales, el trabajo reproductivo de las mujeres. Por más que sea simbólico en este momento, es difícil encararlo: ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo contabilizar? Se tendría que cambiar hasta en la estructura de hacer el cálculo. Operativamente puede ser algo que está muy lejos, pero creo que es un gran avance que esté ahí y que se reconozca desde la constitución política que las mujeres aportan también a la economía desde otro ámbito.

Pregunta: Ustedes en el trabajo que realizan, uno desde lo público, el otro desde lo privado, uno más rural, el otro más suburbano, ¿en algún momento no se han comenzado a cuestionar también cómo interculturalizar ese enfoque de género? Aunque no querramos, el enfoque sigue siendo occidental. Sigue habiendo ciertas categorías analíticas que son occidentales, me parece. Yo valoro las experiencias, las exposiciones, me parece bien, pero creo que ahora, la noción de interculturalidad en América Latina si bien ha sido en lo educativo, trascendió a lo político, cultural, económico. El debate ahora está en lo epistemológico y creo que esa fue una razón por la cual se está realizando este evento, para ver la incursión de la epistemología.

Tatiana Collazos: El tema de considerar interculturalidad, género y epistemología: La experiencia para la cual se me ha invitado, la experiencia del CECAMISPA, es 100% la experiencia urbana, periurbana, y trata de transversalizar el género en experiencias productivas. Las experiencias productivas que les he expuesto son experiencias de casos de emprendimiento que están en la lógica de mercado: exportar y ser competitivo, ser sostenible, generar ingresos y desde ese punto de vista se puede transversalizar el género. La manera cómo lo hemos hecho desde la institución es reflexionando un poco el tema del trabajo productivo y reproductivo y la jornada de trabajo. Obviamente no es la única manera de transversalizar el género y no es el único espacio en el que se puede transversalizar el género.

Con los años de experiencia trabajando con emprendimientos económicos, estamos casi seguras de que no todas tienen esa lógica de mercado. Son muy pocos los emprendimientos de mujeres que tienen ese enfoque de competitividad, de exportación, de acumulación de riqueza.

Esa concepción de género nos llega de afuera, de las feministas economistas. Surge la economía de género como una crítica de las feministas economistas a la economía tradicional. La crítica dice que la economía ha nacido en una situación patriarcal, en un estado patriarcal, los padres de la economía todos son hombres, no hay mujeres. Entonces lo que hacen las feministas economistas es un poco empezar a repensar la economía desde otro contexto, desde otra situación, desde otros espacios. Eso es lo que se trae aquí y se trata de transversalizar en la ciudad. Estoy totalmente de acuerdo con la compañera cuando dice que no es la única manera de realizar un análisis de género.

Comentar que la institución, el año 2006, asume el desafío de ingresar al área rural y de 2006 a la fecha ha sido también una experiencia riquísima de aprendizaje. No es nomás llevar toda nuestra concepción de género citadina, además, venida de afuera y como muchas personas lo han dicho, de mujeres de clase media urbana al campo, eso es bien complicado, sería un error hacerlo. En ese sentido, creo que tenía razón la compañera que había que adecuarnos más al contexto, ver que hay una diversidad de realidades.

En el tema productivo en el área rural, sería un error tratar de llevar todos los conocimientos académicos de los profesionales, economistas, agrónomos, etc., y tratar de enseñar a la gente lo que ya sabe ancestralmente. Algunas instituciones tratan de llevar herramientas de capacitación, de gestión o hacen evaluaciones en función de herramientas que tienen los ingresos económicos, la generación de utilidades, etc., cuando los que viven en el área rural tienen otra lógica completamente diferente.

Sería un error tratar de entrar con el feminismo tradicional en el área rural, la institución se estaría haciendo el harakiri. Es otro contexto, en el feminismo tradicional están hasta movimientos sociales radicales como Mujeres Creando. Las Mujeres Creando no pueden ser pensadas en un contexto rural, es otra realidad. Hay que tener mucho cuidado en transversalizar el tema de género de una misma manera en diferentes contextos, diferentes realidades.

Pregunta: A veces, cuando se hacen emprendimientos productivos entre lo urbano, lo suburbano, lo rural, las categorías que tienen las familias, el dinero que generan no lo utilizan para el vivir bien, o sea, para alimentarse bien, comer bien. A veces, en las comunidades, el que tiene, tiene que compartir. ¿En qué medida los resultados de esos emprendimientos productivos está utilizándose realmente para el mejoramiento de vida, alimentación, educación, todo eso?

Arminda Sánchez: Se ha visto que las mujeres direccionan los beneficios de todo el emprendimiento productivo precisamente en todos estos aspectos de la familia, la salud, la alimentación, la nutrición, la escuela de los chicos. Lo que parece ser una hipótesis es que no siempre pasa lo mismo con los varones. Alguna experiencia he tenido con los yuracarés, los emprendimientos forestales por ejemplo, cuando se les daba el reconocimiento, el monto que les tocaba por el trabajo que habían hecho en la explotación forestal controlada, buena cantidad de este presupuesto iba a la compra de alcohol. Se gastaban fácilmente 50% bebiendo alcohol, lo que no pasa con las mujeres. De todas maneras, es una pregunta que es sumamente interesante que podría ser motivo de estudio.

Pregunta: Yo trabajo en el Centro de Desarrollo Integral y Medio Ambiente CEDIMA hace 20 años, preocupadas de que las mujeres discriminadas, excluidas podamos ser parte del desarrollo integral de nuestras comunidades.

En ese sentido, yo considero que tendrían que partir de una lógica, de un pensamiento propio de poder de toda la sociedad, tomar conciencia de qué es lo que queremos en el futuro. En ese sentido, las prácticas de los pueblos indígenas siempre han sido sostenibles y sustentables, tenemos que tomar conciencia sobre esta situación y ese es un aspecto.

Otro aspecto, cuando estamos hablando de la interculturalidad, se trata de unir dos saberes bajo valores indígenas como la reciprocidad, equidad, solidaridad, complementariedad, no solamente entre hombre y mujer sino hombre y naturaleza. Si nosotras vamos a meter una producción permanente, la tierra va desgastándose, entonces ¿qué producción va a haber? Los indígenas han sabido manejar lo que es la reciprocidad hombre - naturaleza. Ahí está lo que es el bienestar de la sociedad, lo que ahora es política de gobierno, vivir bien y en armonía. Considero que este trabajo no debería ser solamente de los pueblos indígenas ni de los indigenistas, ni de los indianistas. Creo que es un trabajo de la sociedad en su conjunto y de la toma de conciencia, de la realidad que estamos viviendo en este momento, tanto hombres como mujeres. La cuestión de género es transversal en todo este accionar, no simplemente en la parte productiva, sino desde la vida cotidiana, lo social, lo económico, lo político. Y la cuestión de género no es solamente entre seres humanos. Es la naturaleza, es cosmos.

Creo que el deber de las universidades es relacionar los saberes y los conocimientos tanto indígenas como los conocimientos tecnológicos actuales, las nuevas tecnologías. Para esto yo considero que los profesionales indígenas deberíamos desprofesionalizarnos y convertirnos en generadores de saberes ancestrales y de las nuevas tecnologías para producir no solamente más sino mejor.

Y para terminar, la mujer, cuando se capacita, el problema es del hombre; la mujer, cuando plantea solución, es problema del hombre; la mujer, cuando queremos ocupar espacios de poder y decisión a nivel público, es problema del hombre. ¿Por qué digo?

Dicen “¡Ah!, esta mujer va a problematizar, no hay que dejarla, hay que cortarle” y la ponen al hielo, o sea, no te hablan. Entre ellos se reúnen, hacen sus cosas y es problema, mejor no hablar con las mujeres porque es un problema. Está pasando, es una realidad que nosotros día a día vivimos con las mujeres y les voy a decir bien concretito. El año pasado dos de nuestras líderes fueron electas en cabildos provinciales para ser concejeras en el departamento de La Paz ¿Qué han hecho los varones? Dijeron “Estas mujeres tienen antecedentes, por lo tanto no pueden entrar como consejeras” y se elije en espacio cerrado a un hombre y lo llevan al Concejo Municipal para ser ratificado y la mujer electa en cabildo queda al margen. Con dos de las líderes que hemos trabajado pasa esto.

Yo fui a la Prefectura, fui a la Dirección de Género y pregunté “¿Qué papel juega la Dirección de Género?” Y ellas me han dicho “Bueno, nosotras aquí trabajamos lo que es la cuestión de relación hombre mujer, todo eso, pero es un apoyo a los demás departamentos”. Yo expuse el problema que las mujeres electas en cabildos por la población en su conjunto no están entrando y los hombres que han sido electos solamente por 5 personas ya se están entrando. “¿Qué podemos hacer sobre esta temática en concreto? - Y nos dicen - Eso no me compete, yo no puedo ser parte, si el Concejo Municipal lo ha elegido al hombre, es el hombre quien tiene que entrar”.

Entonces ¿Qué papel juega la Dirección de Género de la Prefectura?

Tengo otro ejemplo de lo que significa que la mujer es problema del hombre cuando la mujer se prepara. Una de las concejales formadas en mi municipio plantea una propuesta de formación de mujeres en producción textil, porque ella con su gran sacrificio a través de otras ONGs logra construir un centro artesanal y consigue máquinas de tejer. Entonces plantea al Concejo, en la asamblea, llevar adelante un curso sobre capacitaciones textiles para mujeres y el presidente del Concejo y el pleno censuran a esa mujer por haber planteado esa propuesta de producción, porque a esa mujer concejal no le competía hacer esto, porque se había pasado por encima del Presidente del Concejo, que ella debería estar metida en lo que es la violencia y no debería hacer lo que estaba haciendo, la parte productiva; porque había una comisión de producción dirigida por un hombre concejal y la censuran a través de una carta.

Esas cosas estamos viendo y en ese sentido hay que trabajar, hay mucho que hacer.

¿Y cuál debería ser el rol de las universidades ante esta situación que se vive todavía a nivel nacional y a nivel de Latinoamérica?

Arminda Sánchez: ¿Cómo se contextualiza el tema de género en la Prefectura? Yo creo que en la Prefectura existen muchas miradas sobre el tema de género, y algo que es muy lacerante y dual a veces es esa visión de género excluyente, muchos dirían racista. Cuando la dirección de género opera dicen "Ah, eso no es de género". Hay una mirada muy excluyente y muy despectiva a las acciones de género. Cuando me invitaron también reflexionaba que en toda mi vida laboral yo nunca me he conceptualizado, ni soy generóloga. Es tan pedagógica la vida, yo he trabajado en el área rural muchos años con organizaciones de mujeres y de hombres, pero nunca desde una visión de género. Pero la vida te pone diferentes situaciones y en este momento estoy en la Dirección de Género y tengo que hablar del tema de género. Vivencialmente nos damos cuenta que como mujeres muchas veces hemos luchado por tener las mismas oportunidades y los mismos derechos, no siendo generólogas. Hoy nos damos cuenta de que realmente es necesario trabajar con igualdad de oportunidades. Y esto solamente pasa con un reconocimiento de la condición social de la mujer y de la condición de muchos hermanos y de una relación entonces más equitativa con las mujeres.

Hay diferentes miradas, pero lo importante es que la Prefectura se desafíe en una construcción social de género que realmente haga una atención equitativa de hombres y mujeres y creo que ese es un camino largo que le toca a la Prefectura, que si bien son fáciles los procesos de reglamentar leyes, es un camino largo el tema de la construcción social e institucional. Además, la Prefectura es una institución con un personal bien cambiante, de aquí a dos meses puede estar un Secretario de Desarrollo Humano, a los dos meses puede estar otro. El personal es muy inestable y las personas hacen también a los programas y a las políticas.

Yo recuerdo que cuando estuvo el señor Rafael Puente como Prefecto tenía un Jefe de Planificación que era un hombre que todo el tiempo había

trabajado con el tema de género y exigió a todas las secretarías que por favor todos los planes, los proyectos los hicieran en el marco de equidad de género. Pero cambió esa gestión, entró otro y lamentablemente todo cambió.

Tatiana Collazos: Quiero primero referirme a la pregunta ¿En qué medida se está utilizando el dinero para el mejoramiento de la calidad de vida? El programa del SAN, Seguridad Alimentaria Nutricional, enmarca la intervención institucional en el tema económico. Creemos que el aporte que puede hacer la institución como entidad privada es contribuir en cierta manera al mejoramiento de la seguridad alimentaria de las familias, sobre todo, en el área rural.

Quiero ligar esa pregunta con

¿Cuál es el papel que deberían tener las universidades? Porque creo que el papel de las universidades en este sentido debería ser el de generar conocimientos por medio de la investigación, por medio del análisis, la reflexión. Sin una base de información real no podemos hacer una intervención en el área rural.

Cuando nosotros hicimos un breve diagnóstico socioeconómico para entrar en el municipio de Arani, preguntamos a la familia ¿Cuál es la visión productiva que tienen tanto el esposo como la esposa? Le dimos 3 opciones: producir para generar excedentes y vender toda la producción, producir para asegurar el alimento y vender el excedente y producir solamente para asegurar el alimento. El 80% de los varones respondieron “producir para vender todo”. La visión de las mujeres más bien era de producir para asegurar la alimentación para la familia, para los hijos y si hay excedente recién comercializarlo, no necesariamente exportar, está el trueque, varias modalidades de intercambio. Ahí nos podemos dar cuenta de las diferencias que hay en las cuestiones productivas en una misma familia.

Creo que el aporte de las universidades puede ir en ese sentido de generar conocimiento mediante la investigación y estar en relación bien estrecha con las instituciones públicas y privadas, retroalimentando constantemente con información para que estas otras instituciones hagan el tema operativo.

Pregunta (a la plenaria): Se han mencionado muchas cosas, ¿Por qué las mujeres son problemas de los hombres cuando se capacitan? Es estrictamente económico. Si en una pareja los dos están trabajando, significa que hay mayor ingreso en la familia. Escucharé entonces la opinión de los varones acá en la sala, ¿Qué piensan sobre eso?

Comentario: Igual como se da en la epistemología de pueblos indígenas y afrodescendientes y la epistemología occidental, eso también se aplica a las culturas.

¿Qué pasa cuando la mujer aporta a la economía familiar? Para mí es traumático escuchar que existan sociedades donde es una amenaza que una mujer aporte; cuando, desde mi visión, si la esposa no logró concluir sus estudios, hay que proporcionarle la facilidad para que pueda asistir a la escuela, a la universidad. Si hay que contratar a una persona para que atienda a los niños, los quehaceres del hogar, que se contrate para que la esposa pueda ir a estudiar, para que pueda ir a trabajar. Cuando uno logra eso, desde mi cosmovisión es lo óptimo, que ambos trabajemos, que ambos aportemos recursos económico al hogar. Pero no puedo criticar cómo lo ven otros hombres, porque estaría cayendo en el mismo error de desconocer la cosmovisión que tiene cada pueblo.

Cuando nosotros hablamos de epistemología de los pueblos indígenas y afrodescendientes, podemos caer en el error de generalizar, y pensar que existe una misma forma de ver el mundo solo por ser indígena y eso no es cierto. Cada pueblo tiene su propia forma, su propia cosmovisión, su propia forma de organizarse, cuidar y aprovechar los recursos naturales, su propia forma de gobierno. De eso hay que estar claro cuando se habla también del hombre y su visión.

Comentario: En nuestras comunidades hay esa conservación de la pareja. ¿Por qué surgen estos problemas? La mujer no puede fácilmente abandonar el hogar agarrando un cargo. Eso es también a la viceversa, no sucede solamente con las mujeres. Al hombre cuando quiere hacer liderazgo, cuando quiere abandonar el hogar no se le permite fácilmente, es una forma de vida donde tiene que convenir la pareja. Esa es una forma de vivir en las provincias, por eso es que también hay ese tipo de problemas. En las comunidades de tierras altas incluso las decisiones las toma la mujer, la mujer

decide. Un pequeño ejemplo, quieren vender un bien, un ganadito; no puede vender el hombre solo. Por eso la pareja es muy importante, siempre dice el hombre “Voy a consultar a mi esposa qué es lo que dice”. De esa manera convive la pareja en las comunidades, no es que sean víctimas las señoras, no es tanto así, pero no también las cosas cambian.

Tatiana Collazos: En el tema de quién toma la decisión, muy de acuerdo con el compañero cuando dice que en algunas cosas las mujeres toman la decisión, en este mismo diagnóstico económico que elaboramos y del cual les hablé, les preguntamos quién decide qué. En la mayoría de las respuestas, los dos deciden en los procesos de producción, pero cuando hay que vender la vaca, que es como el banco, como los ahorros que cada familia tiene en el banco, ahí decide la mujer, ahí no hay discusión, el 100% de las familias indica que la mujer. La mujer mayor, la abuelita, la madre de familia o la que está a cargo de la familia es la que toma la decisión de vender la vaca. Ahí también hay que considerar cómo son las relaciones de poder dentro de la familia. El desafío está en cómo llevar a lo operativo toda esa reflexión teórica académica que uno puede tener.

Muchas veces se nos ha preguntado ¿Cómo van a transversalizar seguridad alimentaria y género? Se puede transversalizar mirando cómo es la distribución intrafamiliar de alimentos. Cuando la mujer cocina el almuerzo, quién recibe las raciones más grandes, quién recibe la mejor presa si es que ha cocinado un pollito, es el esposo; los hijos y ella se quedan con la peor parte. Desde ahí se puede iniciar una reflexión de transversalización en la seguridad alimentaria, más aún cuando la mujer está en edad fértil, que tiene desgaste físico, que tendría que ser ella la que se alimente mejor. Ahí se habla de la distribución equitativa de alimentos. El desafío de aquí en adelante es cómo operativizar todo lo que hablamos de transversalizar género, que no se quede en simple verso. Cuando en muchas instituciones se hace un proyecto precioso y ya cuando están poniendo el título al proyecto, ta, ta, ta,ta, ta, con enfoque de género. Achacado como diciendo ¿Y dónde está el enfoque de género?

¿En qué participan las mujeres? Eso no es transversalizar género, no es un análisis real, eso creo que se debería tomar muy en cuenta que no sea

simplemente el enfoque de género como un apellido, el apodo que se le pone al final en el título de cualquier propuesta.

Comentario: El peor error que pueden cometer las universidades es desconocer que existe una epistemología de los pueblos indígenas y afrodescendientes, eso es lo peor que puede pasar. Obviamente pienso que las universidades deberíamos dividir las en dos grandes grupos de universidades, las universidades occidentales y las universidades interculturales, que se viene formando estos últimos 20 años. En este último caso, es otra la visión con las que nacieron, tienen otra forma de abordar el tema del conocimiento de la sociedad en su conjunto.

En las universidades occidentales es una ofensa decir que existe una epistemología de los pueblos indígenas. La epistemología para las universidades occidentales es que es conocimiento científico. Se aplica un método científico, si no se aplica el método científico en un proceso de investigación, entonces no es ciencia, entonces eso existe. Pero hay que estar claros que eso existe, que en el caso de las universidades occidentales niegan el conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El rol de las universidades interculturales es de mayor responsabilidad. ¿Por qué es mayor? Porque nosotros, los que trabajamos en la universidad intercultural, no solamente tenemos la responsabilidad de garantizar que en los procesos de educación de docencia y de extensión social y comunitaria estemos en función y en contextos multiculturales. Que cada pueblo tenga su propia cosmovisión, inclusive un mismo pueblo que tiene territorios separados y probablemente tiene cosmovisiones un poco diferentes. Formas diferentes de ver el mundo y cada una de las acciones que hagamos estar pendiente de eso y haciendo partícipes a los que estamos sirviendo en los procesos de organización, de implementación de las acciones.

Si vamos a hacer investigaciones, no podemos inventarnos en las aulas, deberíamos llegar a las comunidades de los pueblos indígenas y ponernos a discutir cuáles son los principales problemas que tienen en los temas de educación, por ejemplo. Ellos nos van a decir cuáles son sus problemas y cómo creen ellos que deberíamos estar aportando nosotros como

universidad a esos problemas, las investigaciones aplicadas que requerimos. Igualmente, no podríamos ofertar cualquier cosa, deberíamos estar aportando lo que los pueblos indígenas y afrodescendientes nos están demandando. ¿Qué quieren? ¿Cómo ven ellos que debe ser los profesionales? Los profesionales que debemos formarles. Igual en los procesos de extensión social y comunitaria. Eso es el rol para las universidades interculturales.

Tenemos un inmenso reto y una inmensa responsabilidad como universidades interculturales, si nosotros somos los que estamos más convencidos de la relevancia de interculturalidad de género, del establecer relaciones horizontales entre la universidad y la comunidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si eso es así, nosotros deberíamos ser los que alfabeticemos a las universidades tradicionales, a las universidades occidentales, porque seguramente ellos no saben de estas cuestiones, tristemente no saben. Ni siquiera saben que están equivocados. Los programas académicos, los diseños curriculares, cómo se interculturaliza una investigación, cómo se interculturalizan los procesos de tensión social y comunitaria.

Las universidades interculturales deberíamos estar alfabetizando a los funcionarios que trabajan en las universidades occidentales para que entiendan qué es la interculturalidad y cómo se da, qué son los contextos multiculturales, cómo ser interculturalistas.

Sobre la comunidad y el comportamiento de la familia, la familia en aimara la consideramos como la semilla de la sociedad en la comunidad. Esa es la semilla que tenemos que reproducir permanentemente y esa semilla está conformada por dos, el hombre y la mujer. Los saberes son desde ambos, así se debería considerar esta cuestión y llevar adelante hasta la construcción de una familia grande que es la sociedad, que es un país. El asunto es que, cuando entramos nosotros a la universidad, empezamos a vivir otra realidad. A mí me pasó eso. Vas aprendiendo nuevas cosas que no son de tu realidad y empiezas a comportarte de otra manera. Entonces, empiezas incluso a despreciar la vivencia misma de la cotidianidad de tu familia. Hay una reacción, cuando la juventud estamos en esa etapa,

fácilmente uno puede desclasarse. Olvidar la vida que has vivido desde tu niñez hasta entrar a la universidad.

Se tiene que tomar en cuenta ambos conocimientos, igual que el *chacha warmi*, a la par. Yo no descarto los saberes y conocimientos tecnológicos desarrollados por diferentes sociedades, es un aporte de la humanidad, todos los aportes, los saberes indígenas, los conocimientos desarrollados, convertidos en saberes de nuestros indígenas también sirven y éstas dos cosas hay que unirlas en la universidad, entonces yo creo que la universidad tiene que ser el complemento de los saberes de la persona, tiene que complementar uno entre sabiendo, pero ahí se tiene que ir acumulando los saberes, no dejar de lado lo que sabíamos hacer. Entrar a la universidad y después empezar por otro camino. Cuando un profesional llega a la comunidad y dice "Mira, yo quiero fortalecer lo que sabes hacer". Ahí sí está de acuerdo un hombre y una mujer, se siente satisfecho. Esa es la vida, armonizar las cosas y que una persona no se sienta mal donde esté. Eso es lo que tienen que desarrollar las universidades.

A nivel de cúpulas dirigenciales es muy fregada la situación. A nivel de comunidades, de mujeres de base, de hombres de base puedes trabajar esta cuestión de la complementariedad, la cuestión de género. Pero cuando ya llegas a élites dirigenciales, ahí está el problema. Porque el hombre siente que la mujer está acaparando sus espacios ganados de años. Por eso, cuando las compañeras líderes dicen "Yo tengo derecho de ocupar un cargo como concejal" o "Tengo derecho de candidatear como consejera" o "Tengo derecho de manejar un proyecto productivo", los hombres dicen "¡Ah, no! es muy peligroso". Entonces las ponen al hielo a las compañeras líderes, sinceramente no les dicen nada, solo las aíslan, porque es peligroso, las ignoran. Lo he visto ahora en estas elecciones.

MESA 3:

PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES INDÍGENAS



Fuente: Presentación Arminda Sánchez



Fuente: Presentación Arminda Sánchez

PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE BOLIVIA

Gustavo Rodríguez Ostría
Historiador

Las mujeres indígenas han sufrido una doble exclusión, no solo del sistema político sino particularmente de la historia. No se trata, por consiguiente, de relatar aquí una historia de la que sabemos muy poco. A diferencia probablemente de otros países, no podríamos encontrar un libro que nos resuelva este tema. Si uno lee los textos más importantes que se han producido sobre historiografía indígena, comenzando por el de Silvia Rivera “Oprimidos pero no vencidos”²⁸ y continuando con el de Roberto Choque²⁹, Viceministro de descolonización y el de Pilar Mendieta³⁰, profesora de la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz, incluso el mío sobre Cochabamba³¹, encontrará que la invisibilidad de las mujeres es enorme. Lo que haré por tanto es tratar más bien de pensar una **agenda de la historia de las mujeres indígenas** con algunas advertencias

Aquí hay que destacar algunos aspectos. La primera cuestión es la **diversidad en relación a lo indígena**: no es posible hablar de la mujer indígena de manera general; desde el contexto colonial, incluso pre y post colonial. Se encontrarán historias diversas referidas al mundo aimara o al mundo quechua o al mundo guaraní, yuracaré y otro. La situación en la cual se colocaron las mujeres aimaras o quechuas, su mutación en relación al mundo colonial es diferente, simplemente porque el sistema de dominación colonial fue distinto. En el mundo amazónico nunca se introdujo, por ejemplo, el sistema de *mit'a*³² o el sistema de tributo como fue en el mundo aimara o

²⁸ Rivera, Silvia. 1986. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900 – 1980*. La Paz: Hisbol.

²⁹ Choque, Roberto. 2005. *Historia de una lucha desigual*. La Paz: UNIH-PAKAXA.

³⁰ Mendieta, Pilar. 2006. “Caminantes entre dos mundos: los apoderados indígenas en Bolivia (Siglo XIX).” *Revista de Indias*, vol. LXVI, núm. 238. 761-782.

³¹ **Rodríguez, Gustavo**. Poder central y proyecto regional, Cochabamba y Santa Cruz en los siglos XIX y XX. **La Paz: ILDIS/IDAES**

³² Trabajos por turnos en labores de construcción, explotación, etc. durante el incario y la colonia.

en el mundo quechua. El sistema de dominación colonial en el mundo de las tierras bajas fue mucho más tardío que en el mundo andino. Por lo tanto, no existe una misma cronología, una sintonía cronológica entre estos procesos. Sabemos que la conquista española se introdujo tempranamente en el mundo andino y mucho más tardíamente se produjo el proceso de expansión en las tierras bajas como resultado del proceso republicano. Entonces, se hace difícil hablar de un tema así, marcado por diversidades y sintonías distintas.

Segunda cuestión **¿Qué significará hablar de participación política?**

“Política” tendría que ver con espacio público, con espacios de poder, pero ¿Esta pregunta no está cargada de algún significado equívoco? Como veremos luego, uno podría encontrar dos grandes momentos de presencia de las mujeres indígenas, al menos de las tierras altas, que son, por una parte, la gran rebelión de 1780 - 1781, asociada a los nombres de Bartolina Sisa y Gregoria Apaza, y, por otra, el proceso actual, 3 siglos después. ¿Qué hay en el medio? Me pregunto si la búsqueda de participación política no nos lleva a tratar de construir una historia de las mujeres solo en aquellos momentos que se visibilizan en el momento de conflicto. En consecuencia, tendremos siempre una historia de tipo heroico o épico, pero no una historia de las mujeres indígenas. La historia de las mujeres indígenas, o de otro colectivo o movimiento social, no es simplemente la historia de sus momentos más visibles y más heroicos, es también la historia de sus retrocesos, de sus derrotas, de sus inserciones en el mundo, de sus resistencias, resistencias lingüística, de tipo cultural, de tipo festivo.

La historia de las mujeres indígenas, o de otro colectivo o movimiento social, no es simplemente la historia de sus momentos más visibles y más heroicos, es también la historia de sus retrocesos, de sus derrotas, de sus inserciones en el mundo, de sus resistencias, resistencias lingüística, de tipo cultural, de tipo festivo.

Ahí nos encontramos con una enorme dificultad, no es lo mismo la historia política que la historia de las mujeres, la historia de las mujeres es mucho más amplia. Entonces, hay un segundo problema que repensar en nuestras preguntas, porque de lo contrario, miraremos una historia espasmódica, grandes momentos de efervescencia acompañados de muy profundos

momentos de silencio, pero ¿Esos modos de silencio no tendrán otra forma de resistencia, resistencia simbólica, resistencia cultural, resistencia lingüística?

El tercer gran problema son **las fuentes**. Todos los que hacemos historia sabemos dos cosas: uno, conocemos en general a los grupos oprimidos, excluidos, en este caso las mujeres o los varones a través de los ojos de los explotadores, dicho de otro modo, los conocemos a través de los rastros que ha dejado el sistema de dominación, lo cual obliga a plantearse preguntas, a hacer lecturas de tipo oblicuo y a tener un buen sistema de referencias. Por ejemplo ¿Qué documentación tenemos sobre la gran rebelión de 1780 – 81 si no la documentación española? ¿Qué documentación propia dejó la rebelión? Ninguna. Tenemos los testimonios, tenemos la narrativa española o las transcripciones de las declaraciones, cuando Amaru, Katari o Bartolina Sisa o Gregoria Apaza fueron presos de los españoles, pero ahí hay un problema mucho mayor. Son declaraciones de prisioneros o prisioneras filtradas por problemas lingüísticos, ellos hablaban aimara, habían problemas de traducción, problemas de entendimiento, problemas de concepto o en el uso de las definiciones.

Estamos leyendo a través de los ojos de otros que no solo eran españoles sino que eran varones. O sea, no hay un testimonio, por ejemplo, de la gran rebelión. Quizás la situación más contemporánea sea diferente.

Entonces, lo que tenemos que tener es un buen **sistema de preguntas**, mirar otras metodologías, reposicionarnos como lo

hizo en su momento el THOA, el Taller de Historia Andina, rescatando todas las posibilidades de la historia oral, entendiendo que memoria no es lo mismo que historia. La memoria es una recuperación discrecional del pasado, la historia es una reconstrucción de ese pasado, la memoria es una reconversión ficcional del pasado, la historia es un proceso analítico. De todos modos, eso no quita el potencial subversivo de la memoria oral, lo ha mostrado el Taller de Historia Oral Andina con los trabajos que hizo Silvia

Lo que nos lleva a estar aquí, es que leer la historia de los oprimidos o las oprimidas, en este caso, requiere de un conjunto de precauciones metodológicas en su abordaje, simplemente porque esos rastros no se conservan sino a través de los testimonios de sus adversarios, o sea, a través de los adversarios.

Rivera o Carlos Mamani sobre Santos Marca Tola o sobre Nina Quispe, para mencionar simplemente dos producciones importantes. Dicho esto, me animaré a establecer algunos puntos medulares o capitulares en estas preguntas para tratar de reconstruir una historia de las mujeres indígenas.

Comencemos de atrás hacia adelante y establezcamos un punto de comparación simplemente con un universo de preguntas, recordemos que en la década de los 90s, cuando la comadre Remedios Loza -la comadre "Remedios"- fue la primera mujer de pollera que asistió al parlamento; eso parecía un hecho inusitado, lo que hoy parece un hecho normal. Entonces, una pregunta en la agenda es **¿Qué pasó entre los 90s y la década posterior en el sistema político boliviano que permite que hoy existan mujeres indígenas en el parlamento?** Una mujer indígena, Silvia Lazarte, presidió la Asamblea Constituyente, son ministras ¿Qué ocurrió?

No necesariamente en el orden de importancia, podemos enumerar como respuestas:

Uno, hubo el influjo de las movilizaciones de las mujeres de clase media en los años 90s del siglo pasado por participación en las esferas políticas. De algún modo eso visibilizó el tema de las mujeres. El tema de la ley de cuotas por ejemplo seguramente fue un aporte importante en este camino.

Dos, la existencia de un co-relato en el mundo indígena; ayer se hablaba esto de la complementariedad entre hombre y mujer y creo que más allá de las visiones contemporáneas que podemos tener, no podemos negar que en el mundo indígena hay una revalorización muy singular respecto al papel de las mujeres.

En el caso boliviano, desde ese punto de vista, afortunadamente no se aproxima en nada a lo que sucede en los países árabes, donde los procesos de transformación, han supuesto más bien un proceso de reclusión de las mujeres. Aquí, al contrario, es un proceso de afirmación de la mujer, entonces hay una base anterior, no solo el tema de las mujeres que vienen, las mujeres feministas de los 90s, sino hay una base, de hecho la propia Confederación "Bartolina Sisa" se funda a mediados de los 80s, lo cual me parece un punto que compruebe lo que estoy tratando de decir.

Aquí, en el tema de historia sindical, **hay una diferencia singular entre el mundo indígena y el mundo minero**. Creo que esta comparación es necesaria, porque nos permite entender estas lógicas culturales diversas. Como ustedes saben, las mujeres mineras construyeron en la década de los 60s la Federación de amas de casa que tuvo una importancia singular en las luchas sindicales mineras que hasta los 80s, 90s eran el epicentro la lucha política en el país.

Pero creo que hay una diferencia singular entre las Bartolinas y los comités de amas mineras: El comité fue un apéndice de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB). La Federación, por más marxista o revolucionaria que se proclamara, salvo en el momento de crisis de los años 80s, nunca dejó que las mujeres participaran en los congresos sindicales; su propia autodefinición como amas de casa las limitaba. En cambio, las Bartolinas tuvieron una definición primaria como mujeres productoras y mujeres que pedían derechos de organización sindical diversa y que tenían derecho de participación en el mundo de los varones, aunque esa participación no fuera necesariamente equitativa en el principio.

Lo que quiero mostrar es cómo hubo dos experiencias distintas, sea entre los mineros y entre los indígenas: mientras en el mundo minero, hay ese singular proceso que va construyendo el proceso político desde los años 40s, donde las mujeres participan, pero no logran penetrar la cerrada estructura sindical, solo en los últimos años, ya cuando el movimiento sindical no es nada de lo que fue en su momento, solo entonces las mujeres pudieron participar en los congresos.

De hecho, no se sabe hoy que en los 50, 60 años de existencia de Federación de mineros haya existido una mujer dirigente. Pero sí se sabe que en el mundo indígena hay dirigentes de un modo más frecuente. Hay un mundo indígena en Bolivia que tiene una visión diferente respecto a la mujer. Entonces creo que ahí hay una agenda para explorar, hay una distinción, una diferencia notable.

Me gustaría entonces decir que está bien, movimientos de mujeres, singularidades en el mundo indígena, pero también memoria, algo de la que carecía el movimiento minero; memoria larga, como habla Silvia Rivera, una **memoria larga de lucha anticolonial**. No es casual que la Federación

y después la Confederación se haya llamado Bartolina Sisa, porque Bartolina Sisa nos remitirá al momento más profundo y contundente de esta presencia política de las mujeres indígenas en la lucha anticolonial contra los españoles

Señalaré simplemente que, entre 1780 y 1781, **el sistema colonial fue desafiado por el mundo indígena**. Ese desafío- para decirlo en las palabras de un libro maravilloso de Sinclair Thompson- dice “cuando solo reinaron los indios”. Es la idea del retorno al mundo indígena, el Pachakuti, la vuelta al antiguo orden cósmico y el reposicionamiento del mundo indígena como sustituto del mundo colonial. Es una inversión total del mundo. Se trata de un momento de absoluta conflagración que duró desde febrero de 1781, en el caso de Katari hasta noviembre de 1781, incluso hasta 1782, si vemos su prolongación. Es en ese momento que se va a vislumbrar y se van a construir los hitos de la memoria andina. Aquí hay dos nombres singulares, Bartolina Sisa y Gregoria Apaza. ¿Qué es importante aquí? Que se reproducirán en los hechos lo que aparentemente es un elemento de problemática antropológica ¿Por qué? Porque todos los relatos españoles sobre Bartolina Sisa de origen aimara, la muestran como la compañera de Tupaq Katari, ella era vista como su par, como su *t'alla*. Así era concebida internamente, así era vista por los españoles, los españoles usaban para ella el nombre Reina y decían que Katari era el Rey, entonces la forma singular del poder español transcrito en términos coloniales, lo mismo se puede decir de Gregoria Apaza que era la compañera de Andrés Tupaq Amaru, del hermano Tupaq Amaru, el rebelde peruano, pero creo que ahí se va a mostrar cómo en el mundo indígena no hay mujer sin varón.

Es el sistema de cargos, el sistema de poder, es un sistema compartido porque Bartolina Sisa y Gregoria Apaza organizaban los ejércitos, participaban de ellos, participaban del abastecimiento, eran recaudadoras de los tributos, es decir, tenían una fuerte presencia en el conflicto y en la lucha.

Por tanto, se puede entender este resurgimiento de las mujeres indígenas en los 80s del siglo pasado solo a partir de esos elementos, lo que hicieron las mujeres de clase media, lo que tenían ellas como propia estructura,

reconocimiento productivo, presencia en el mundo de la economía y tercero, como elemento a la memoria. Hubo una poderosa memoria porque en los 80s recordarán que hay una suerte de renacimiento de la memoria indígena, lo que Silvia Rivera decía memoria larga, entonces las mujeres podrán encontrar en Bartolina Sisa y en Gregoria Apaza un referente histórico y podrán juntar sus luchas contemporáneas con sus luchas históricas.

Ahora eso no ha sucedido del mismo modo en el mundo de las tierras bajas, creo que hay una revalorización, un trabajo nuevo en el mundo de las tierras bajas. ¿Qué hay entonces entre 1781 y 1985? Irene Silverblatt³³ escribió hace 20 años un libro muy importante que se llama Luna, sol y brujas, donde ella muestra como **el sistema colonial desestructuró el mundo indígena**, particularmente de las mujeres, introdujo en el mundo español que las mujeres eran menores, eran tratadas como menores sin derechos, no digamos políticos, sino sin derechos siquiera para comprar y vender cosas, como mostraría Guamán Poma hacia 1613.

Hay dos siglos de silencio, por eso digo que es el peligro de hacer una historia solo a partir del conflicto, que sí, bueno, hubo las mujeres, estuvieron en 1780 y 1781 y dos siglos después tenemos que comenzar otra forma de resistencia, formas de resistencia mercantil, las mujeres controlaron siempre el mercado colonial, o formas de resistencia cultural, de reapropiación de símbolos, por ejemplo la pollera. ¿No es acaso la pollera algo que los españoles crearon? Pero la pollera fue re-apropiada, uno no resiste simplemente a las cosas o el rol de las mujeres en el simbolismo festivo.

¿Pero cómo estas mujeres se repositionaron en el mundo colonial? ¿Qué hicieron para conservar poder? Irene Silverblatt dice que **ellas comenzaban a controlar todo el mundo mágico o comenzaron a intervenir en el sistema de cacicazgos**. Lo único que quiero decir aquí, porque no tengo respuesta y creo

La historia no es solamente lo heroico, la historia es la vida cotidiana, lo menos visible, lo subterráneo. El amor, las relaciones sexuales, el comercio, la escuela o los vestidos. Hay que salir de la historia que se afina en las estructuras para pasar a la historia de las personas.

³³ Silverblatt, Irene. 1995. **Luna, sol y brujas : géneros y clases en los Andes prehispánicos y coloniales**. Cuzco: CBC.

que nadie la tiene, es que tenemos que crear una agenda de investigación sobre lo que ocurrió entre 1780 y dos siglos después que no nos obligue a preguntar ¿dónde estaban las mujeres? Saliendo de un sentido heroico de la historia.

Porque si hacemos preguntas como ¿Qué actos heroicos se hicieron? seguramente construiremos una historia con pequeños picos. Lo que hay que hacer es una historia de las mujeres en su cotidianidad y en aquella que James Scott³⁴ llamó la “economía moral de la multitud”. La multitud resiste de distinta forma, la mentira, la vestimenta, la conformidad, la falsa conformidad, la música, el chiste, son modos de resistencia en el campo simbólico o en el campo práctico. Entonces tendremos que hacer nuevas preguntas al pasado.

Termino señalando que, de todos modos entre 1780 y 1985, si hablamos simplemente de historia política, hay un conjunto de acontecimientos importantes que uno podría rescatar, por ejemplo, **la presencia de las mujeres en las revueltas de 1899 o de 1952**, tanto en el mundo de tierras bajas como en el mundo de tierras altas. La presencia de las mujeres todavía no está estudiada.

Por ejemplo, su participación en el Congreso Indigenal de 1945. Este multitudinario congreso representó los primeros elementos de desafío colectivo al sistema oligárquico construido de este mundo colonial ¿Por qué fue importante el congreso? Porque por primera vez el mundo indígena encontró la posibilidad de una pequeña unificación, la historia del congreso de 1945 todavía no se ha hecho, o se ha hecho muy poco, pero cuando se haga se encontrará que ahí están las huellas de lo que sucederá después. Fue un congreso convocado por el presidente Gualberto Villarroel en el marco del nacionalismo militar que marcó huellas profundas para la futura subordinación campesina indígena de 1952. Lo singular de ese caso fue que los dirigentes campesinos, así los llamaban, tenían que ir con sus compañeras. Sin embargo, toda la historiografía que se ha hecho sobre el congreso del 45 es simplemente de los varones y no tenemos nada sobre la

³⁴ Scott, James. 1977. **The Moral Economy of the Peasant: Rebellion and Subsistence in Southeast Asia**. New Haven: Yale.

presencia de las mujeres, como no tenemos nada sobre la presencia de las mujeres en los acontecimientos de 1952 o 1953, cuando se produjo la gran lucha y disputa por la tierra. Tenemos biografías de dirigentes campesinos como Enrique Encinas, por ejemplo. José Gordillo³⁵ por su parte hizo un maravilloso libro sobre el proceso post 1952 en el agro cochabambino. Pero filtrar del libro a las mujeres es casi imposible, quizás porque la pregunta no fue esa. De eso se trata la historia, formular, desde hoy, buenas preguntas al pasado.

Reitero esas posibles preguntas ¿Qué momentos heroicos tuvieron las mujeres? Sino ¿Qué hicieron las mujeres en su vida? Esa vida fue producción, mercado, iglesias, que supuso resistencia, compromiso y acuerdos con el poder. ¿Cómo resiste un grupo un sistema de dominación de 500 años sin desestructurarse, sin desarmarse, qué hace?

No solo hace conflicto, se adapta, vive, entonces, creo que todavía la historia de las mujeres indígenas está por hacerse.

Cuando vino la historia nacionalista de los años 30s o 40s del siglo pasado, los años 50s, la preocupación no fue el mundo indígena si no campesino. Solo ahora estamos en posibilidades políticas, culturales, históricas, financieras, si quieren ustedes de hacer **una historia del movimiento indígena y de las mujeres indígenas** ¿Por qué? Porque asumimos que

De hecho, lo que planteo aquí es simplemente ver cómo se puede construir una agenda; incluso, de modo global, la historia del movimiento indígena o de los indígenas todavía está por hacerse y esto simplemente porque la historiografía boliviana nunca se preocupó del mundo indígena. La historia precolonial vio en el mundo indígena un adversario, o algo que no debía abordar.

solamente son los grandes héroes o heroínas los y las protagonistas de estas transformaciones, que en general son criollos blancos. Afortunadamente, la historiografía boliviana está girando hacia el mundo indígena, lo que no ha sucedido nunca antes, nunca, siempre fueron vistos como marginales desde el mundo colonial o marginales incluso desde la izquierda, que construyó una parte del discurso historiográfico de los 70s de los 80s. Yo mismo escribí

³⁵ José Gordillo (coord.). 1998. **Arando en la historia. La experiencia política campesina en Cochabamba.** La Paz: Plural.

muchas cosas sobre mundo obrero, aquí hay una larga historia del sindicalismo minero.

Pero el mundo indígena fue para la historia y para la política subterráneo y secundario, porque lo que primaba entre las fuerzas alternativas era la concepción de la clase obrera, dirigente, el mundo indígena era inexistente.

Hay una cierta disponibilidad hoy, pero para que eso se concrete, habrá que evitar construir una historia simplemente de milagros y de actos bélicos. Habrá que tratar de mirar la historia en su larga complejidad, porque finalmente es eso historia, es el recuento de la vida en todas sus dimensiones. Lamento no poder resolver sus problemas desde el punto de vista historiográfico, pero creo que nadie podría hacerlo a la altura de nuestra escasa producción bibliográfica sobre las mujeres.

Gracias.

Pregunta: ¿La Domitila Chungara, qué papel juega?

Gustavo Rodríguez: Ahí creo que hay una pregunta previa ¿Qué es el indígena? Domitila Chungara era minera que en sus orígenes pudiera ser indígena, no tenemos estudios de cómo el proceso minero modificó el mundo de representaciones políticas y simbólicas del mundo indígena. Sabemos por los estudios que ha hecho Tristan Platt sobre las minas y Delgado³⁶, también sobre las minas que parte de las representaciones indígenas se tradujeron en el mundo sindical minero. Pero el mundo sindical minero fue una confluencia de dos cosmovisiones, la cosmovisión que venía del marxismo que se introdujo en las minas en la década de los 20, clase obrera, sindicato, disciplina, y todas las representaciones que venían del mundo indígena o mezcladas a momentos con representaciones religiosas del mundo colonial.

³⁶ Delgado-P., Guillermo. 1983. "The Devil Mask: A Contemporary Variant of Andean Iconography in Oruro" en *The Power of Symbols. Masks and Masquerade in the Americas*. The University of British Columbia.

¿Cómo se produjo ese proceso de proletarianización? En términos culturales, es un proceso que estudió y ha estudiado también Platt³⁷, ha estudiado Magdalena Cajías, en un libro que no se ha publicado todavía.

Entonces ¿qué era Domitila desde su origen? Probablemente era indígena, pero su proceso de transformación en la mina, el proceso poderoso de modernización minera, modernización por la vía del marxismo la llevaba a un sistema de pensamiento que era obrero más que indígena. Desde ese punto de vista era una obrera. Por eso, se puede comparar el comité de amas de casa minero con las Bartolinas. En el mundo minero, tú hablas ese lenguaje, no hablas otro. Si tú lees "Si me permiten hablar", la palabra indígena no aparece en ningún lado. La construcción del discurso indígena fue hecha también contra el discurso minero y no es casual que la crisis del sindicalismo minero haya permitido la emergencia del movimiento indígena. Porque si no se producía la crisis ideológica del movimiento minero, no habría, probablemente, movimientos indígenas.

Silvia Rivera, la conocen probablemente muchos de ustedes, quizás una de las primeras académicas que venía de la universidad que habló de las potencialidades del mundo indígena, estaba indignada profundamente con Lechín. Decía que, cuando Lechín necesitaba un cigarro ¿a quién mandaba?

Por ejemplo, el mundo del Tío, este dios de la deidad subterránea, este mundo subterráneo de la mina solo es entendible en el sentido de que el proceso de proletarianización no terminó de romper los elementos simbólicos andinos. Entonces hay que entender la historia del movimiento minero por sus concepciones simbólicas culturales con el movimiento indígena. Finalmente los mineros no eran sino indígenas transformados en proletariado sindicalizado.

Por ejemplo, pensar la mina como un organismo viviente, eso viene del mundo indígena, o sea en el mundo indígena la naturaleza se recrea y se crea, es viva, no es muerta. En el mundo de la representación minera, quién diría que la mina es viva, que crece, que el mineral crece, como crecen las plantas; eso es de la cosmovisión indígena. Ellos quizás no eran absolutamente conscientes pero, bueno, es una mezcla de cosas.

³⁷ Platt, Tristan. 1982. *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: IEP.

a los indígenas. Esa era la relación, una relación colonial, en algún momento el propio movimiento minero la reprodujo, era la vanguardia.

Fíjate que, en la COB, hoy todavía la dirección sigue siendo minera, cuando ya no hay mineros. O sea, el sistema de referencias minero en su construcción no admitía la posibilidad del mundo indígena aunque muchos elementos del mundo indígena se metieran, se filtrara su cosmovisión con respeto al mundo de la mina.

Pregunta: ¿Qué tipo de historia representa Juana Azurduy?

Gustavo Rodríguez: Los historiadores del Siglo XIX quisieron mostrar básicamente que nosotros veníamos de la Guerra de la Independencia y que todo el resto no había existido. Construyeron su imaginario de nación a partir de estos héroes que eran criollos porque de ese modo establecían una continuidad de la nueva república con ese pasado ¿Cuál pasado? Pasado de la independencia, para ellos no había otro pasado, pero esas preguntas son siempre sociales, nunca son preguntas personales.

Una persona puede hacer una pregunta individual pero hoy tenemos preguntas sociales porque hay un movimiento indígena que nos dice a los historiadores y a nosotros ¿Qué hicimos? Entonces la historiografía empieza a producir porque hay una cierta disponibilidad social ¿Qué estamos comenzando a descubrir? Bolivia, como todos los países de América Latina, tuvo historias patrias. Cuando tuvieron que escribirse, en el caso boliviano, las primeras historias que hizo Cortés en 1861 o que hizo Eufonio Viscarra en 1882, la idea central fue que la historia de Bolivia comenzaba en el acto fundador de la Guerra de la Independencia. En estas miradas ¿Quién había hecho la Guerra de la Independencia? Los criollos, básicamente Arze en Cochabamba o Warnes en Santa Cruz, o Bolívar y Sucre. En verdad, esa situación que impregnó nuestra memoria fue un escamoteo de un modo consciente de la rebelión indígena de 1780-81, con la cual el mundo criollo no podía reconocerse. ¿Dónde podía reconocerse? En Katari era imposible, porque su proyecto era indio, sin españoles. Allí predominaría el mundo de la comunidad, no el mundo de la hacienda; las minas en manos indígenas, no en las manos de los españoles, etc. Un verdadero Pachakuti.

Hoy sabemos también, como parte de los debates del Bicentenario³⁸, que hubo una larga lucha entre 1815 y 1825 de lo que se llama las guerrillas o las republiquetas. Recién se están comenzando a conocer y revalorar estas formas de jaqueo al ejército español que controlaba el territorio. La más estudiada es la de Ayopaya, gracias al Tambor Vargas, José Santos Vargas. El dejó un diario y ahí permite mirar un poco cómo se estructuró esta guerrilla³⁹.

Juana Azurduy fue una mujer de clase alta. Ella nació en Sucre, pero hizo más bien sus actividades en el mundo rural, digamos no era una indígena, aunque en estas fuerzas de las guerrillas sí habían indígenas, de hecho con Juana Azurduy había Wallparimachi, el poeta, Juan Maita Wallparimachi. Dice que escribió una canción-no hablo aimara ni quechua- pero esa que dice "Ima phuyu jaqay phuyu", "Qué nube es aquella nube" que ustedes conocen. Es una poesía de Juan Maita Wallparimachi, que estaba en el núcleo de Juana Azurduy. En Ayopaya, también el grueso de las fuerzas eran indígenas, aunque la conducción era criolla, que impusieron su proyecto de Estado y Nación a partir de 1825.

³⁸ El año 2010 se celebra el Bicentenario de la fundación de Cochabamba.

³⁹ Santos Vargas, José. 2008. **Diario histórico de todos los sucesos ocurridos en las provincias de Sicasica y Ayopaya durante la guerra de la independencia americana; desde el año 1814 hasta del año 1825. Escrito por un comandante del partido de Mohosa, ciudadano José Santos Vargas. Año de 1852.** Introducción y glosario de Gunnar Mendoza. La Paz: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia/Fundación Cultural del BCB/Plural Editores.

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LAS MUJERES INDÍGENAS EN EL PROCESO CONSTITUYENTE BOLIVIANO

Soledad Delgadillo – CEDESCO

Yo reconozco que éste es un espacio fundamentalmente académico, pero hablar del proceso constituyente es hablar desde un planteamiento que articula visiones múltiples. El género, la interculturalidad y la visión marxista de clase probablemente encuentran en este escenario el mejor espacio para articularse. En esta oportunidad brindaré un análisis y opiniones de lo que ha sido el proceso constituyente tomando como referencia estas variables.

No es posible hablar del proceso constituyente y peor de la participación política de mujeres indígenas si no nos ubicamos en el escenario político, social, cultural.

Este proceso tiene hitos, simplemente vamos a hablar de hitos fundamentales. Habrá que ver desde la opinión de Gustavo Rodríguez si se desarrollan porque los mineros se desplazaron, dejaron vacío el espacio político que vienen a ocupar los indígenas. Es posible,

pero habrá que ver también las grandes motivaciones, las razones históricas del movimiento indígena que hacen que emerja en el escenario político nacional por la larga historia de dominación, de subordinación y de discriminación, especialmente si hablamos de la mujer.

Este escenario indudablemente -para los bolivianos y bolivianas que estamos acá- tiene un hito en la gran marcha de los pueblos indígenas del oriente. A partir de 1985 se desplazan por todo el país, planteando reivindicaciones de tierra, territorio, reconocimiento de la diversidad y plantean la Asamblea Constituyente como la gran medida estructural frente a la crisis del sistema de partidos, frente a la crisis de la propuesta neoliberal que hasta entonces no solo no resolvió los problemas del país sino que agravó la exclusión en los servicios del Estado, fundamentalmente para el mundo indígena.

Hablar de Evo Morales es interesante para entender cómo la escuela minera, la escuela sindical en nuestro país contribuye al desarrollo de la conciencia política que tiene actualmente el mundo campesino en nuestro país. El caso de Evo Morales es absolutamente ilustrador, porque Evo Morales es un aimara que nace en un pueblito de las alturas más lejanas del altiplano orureño, la comunidad de Orinoca. Evo Morales es un migrante, primero al valle cochabambino, a los barrios que tenemos en Sebastián Pagador, en Wayra K'asa y después al trópico como colonizador o como campesino

Estamos ante el agotamiento del modelo neoliberal y el fortalecimiento de la conciencia del mundo indígena, de su situación, de subordinación, de marginación, de secundarización, de exclusión. A su vez, la toma de conciencia de sus derechos hace que el movimiento indígena emerja en el escenario político transformando no solo las relaciones sociales sino el sistema político y transformando las estructuras económicas aunque para unos será mucho, para otros bastante y para otros muy poco.

sin tierra que va a buscar un espacio en el trópico cochabambino. Por las condiciones naturales en el trópico, tal como lo hace 90% de los migrantes, produce coca y cítricos. Hasta el día de hoy tiene su parcela y sigue produciendo coca y cítricos. Evo Morales desarrolla su liderazgo en la escuela de la organización de productores de coca en el trópico. Tiene como su maestro de cabecera a un líder minero, a un dirigente minero que inclusive fue dirigente de la Central Obrera Boliviana, don Filemón Escobar, que por algunas cosas de la política está alejado del MAS.

Hay esa articulación muy interesante en la emergencia de lo que es el Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (IPSP), nombre del instrumento de los campesinos, indígenas con base en la organización campesina e indígena. Así fue que la escuela minera, la escuela fabril se articulan para la formación del IPSP, que después acogería el nombre de Movimiento al Socialismo (MAS), instrumento político que hace que Evo Morales sea Presidente. A través de este instrumento, las organizaciones sociales campesinas indígenas fundamentalmente con aliados pequeños de la clase media y de sectores intelectuales conducen este proceso.

Este escenario no es posible de ignorar para hablar de la participación política de mujeres en el proceso constituyente.

Mi intención es hablar fundamentalmente de la estructura de las Bartolina Sisa, por su rol fundamental en este proceso como parte del gran movimiento social que conduce el proceso de transformación aunque participen también organizaciones de mujeres indígenas del oriente amazónico.

Para hablar de la participación de las Bartolina Sisa en este proceso constituyente, es necesario plantear que la Confederación Bartolina Sisa se reconoce como la organización de las mujeres campesinas indígenas originarias de Bolivia. Las mujeres campesinas indígenas y originarias en su vida cotidiana en la comunidad desarrollan un cotidiano que está referido fundamentalmente a la reproducción de la familia y a la reproducción de la comunidad. El primer escenario de socialización de la identidad de las mujeres campesinas e indígenas es indudablemente la familia y la comunidad. La identidad femenina o la identidad de género de las mujeres campesinas e indígenas va a estar marcada por las visiones, las percepciones, por su agenda, por sus intereses en torno a la familia y la comunidad.

Este escenario de socialización genérica -Marcela Lagarde le llama la identidad socialmente asignada - está articulado simbólicamente, culturalmente a la reproducción de la vida en todas sus expresiones: el cuidado de la vida, la defensa de la vida, su relación con la naturaleza, su relación y equilibrio con todas sus formas de vida y con la comunidad.

Paralelamente se asocian valores que tienen que ver fundamentalmente con la solidaridad y la reciprocidad, valores que rigen la vida de las comunidades y fundamentalmente transmitidos por las mujeres que reproducen y educan en torno a estos valores.

Este escenario de socialización de la identidad encuentra en la comunidad un sistema de auto gobierno con todos los mecanismos para fortalecer esa identidad. Es a la vez una identidad compartida con todos los miembros de la comunidad, donde a través del autogobierno se administran justicia, se resuelve conflictos, se resuelve problemas de la tierra, se desarrolla una forma de visión de la educación y se desarrolla una forma de salud para la vida.

Cuando las mujeres se encuentran con el pueblo, la capital de provincia o el centro urbano más próximo a la comunidad, encuentran las primeras

rupturas de esta identidad. La visión de comunidad y las prácticas comunitarias empiezan a enfrentarse con prácticas individualistas; las mujeres campesinas e indígenas van a enfrentarse con el mundo de la discriminación y el mundo del racismo por su condición indígena y de mujer.

Además, van a empezar a reconocer su situación secundarizada respecto a esa brecha de desventaja acumulada hasta entonces por no haber desarrollado los saberes, las capacidades y las destrezas del mundo “civilizado”. A su vez, se van a encontrar con el escenario del poder, el escenario de los sistemas políticos, de las agendas político-partidarias, de la competencia por los cargos.

En este primer escenario, las compañeras campesinas e indígenas al mismo tiempo que reconocen su situación de subordinación, de discriminación, reconocen sus desventajas acumuladas históricamente. Así van a desarrollar una conciencia que no es solo una conciencia de género si no es una conciencia de su condición étnico-cultural que hace referencia a su situación de pobreza. En este primer escenario, las compañeras darán mucha más importancia a la necesidad de organizarse y a la necesidad de desarrollar capacidades colectivas e individuales para enfrentar la lucha en el escenario político, un escenario absolutamente diferente y un escenario en el que se desafiarán para plantear sus derechos.

Bartolina Sisa -como organización- es la alternativa para las compañeras y Bartolina Sisa va desarrollando planteamientos, una agenda y estrategias de lucha; por un lado, junto al movimiento indígena campesino porque comparte fundamentalmente su reivindicación en este proceso constituyente, planteamientos de Estado pluricultural, planteamientos de tierra-territorio, planteamientos de recuperación de los recursos naturales, de reconocimiento de la justicia comunitaria, etc. A su vez, las mujeres campesinas e indígenas incorporarán en esta agenda, reivindicaciones que tienen que ver con su condición particular. En el escenario de las discusiones y la teoría de género producida sobre todo con cara urbana y con manos urbanas y con ojos urbanos, se cree que los movimientos campesinos indígenas de mujeres en este proceso abandonaron su propia agenda y que se adscribieron únicamente a la gran agenda política de los movimientos indígena-

campesino. Las mujeres indígenas campesinas, en primer lugar, se adscriben, fortalecen y declaran a una líder del movimiento indígena boliviano, doña Isabel Domínguez, quien a su vez fue Secretaria Ejecutiva de la Federación Nacional Bartolina Sisa y también ha sido Constituyente de la Asamblea que terminó a principio del año 2009.

Y ella dice "Las mujeres indígenas nos organizamos así, como Bartolina Sisa, porque necesitábamos acompañar a nuestros compañeros en su lucha, durante las dictaduras en nuestro país; porque nuestros compañeros eran perseguidos, torturados, encarcelados, maltratados, especialmente porque eran campesinos e indígenas y nadie los podía defender, nadie asumía su defensa. Entonces, por eso decidimos organizarnos, para fortalecer su lucha y decidimos organizarnos en los 9 departamentos de nuestro país".

La situación de subordinación como naciones, la situación de discriminación y la situación de enorme pobreza es porque el Estado neoliberal, el Estado republicano, el Estado neocolonial siempre padeció de amnesia del mundo campesino indígena, siempre, ¿No?

Para los que estudian los indicadores de desarrollo humano, todos los índices que hacen al IDH boliviano muestran la situación absolutamente desventajosa del mundo indígena en educación, salud, ingresos, todo lo que quieran ver, vivienda, servicios del estado. Entonces la pobreza se concentró históricamente en el mundo rural en donde habitan los campesinos e indígenas de nuestro país. En estos índices, las mujeres son en el mundo campesino indígena las mayormente perjudicadas. Entonces en Bolivia en las mujeres campesinas indígenas se concentran los niveles más bajos de pobreza, de discriminación, de maltrato. En este escenario las compañeras no niegan que en el escenario del maltrato, en el escenario de la violencia también son víctimas de sus propios compañeros.

Estos planteamientos contra la violencia, por ejemplo, están absolutamente claros en las agendas de las mujeres campesinas indígenas. Denuncian la violencia, exigen medidas y mecanismos contra la violencia. Pero, a su vez, se adscriben en las demandas de su pueblo, en las demandas históricas del país.

En el mundo de las mujeres campesinas e indígenas, más allá de que ellas fueran del mundo indígena andino, o del mundo indígena oriental amazónico, se tiene en común esta socialización en la familia, en la comunidad y se internalizan los valores y los principios que harán que las mujeres en su lucha política después encuentren las mayores motivaciones para su lucha política.

La agenda de las mujeres va más allá de los cambios estructurales, del planteamiento de la redistribución y reconocimiento de la identidad plurinacional de nuestro país.

Este legado es parte de la cosmovisión de nuestros pueblos, este tipo de valores se comparte en el mundo indígena altiplánico, andino y en el mundo indígena oriental amazónico. Y es el aporte al mundo minero y a la lucha de los obreros, porque de lo contrario, el mundo minero se hubiera quedado simplemente con agenda salarial y las mujeres mineras simplemente hubieran buscado llenar las ollas vacías con las que salieron a las calles. Entonces, es una agenda ética, es una agenda de transformación de los valores de nuestra sociedad y creo que este proceso está inspirado también en su fuerza por estos planteamientos.

La agenda de las mujeres es una agenda ética, es una agenda que plantea a la sociedad, sobre todo, valores que tienen que ver con la solidaridad, tienen que ver con la igualdad de oportunidades, la redistribución y tiene profunda inspiración en el equilibrio de la naturaleza, en la intercomunicación y en el diálogo con todas las formas de vida.

Gracias.

Pregunta: La agenda de las mujeres va más allá de los cambios estructurales. Tú como persona que has acompañado de cerca el proceso constituyente ¿Qué es lo que no han logrado con la Constitución Política del Estado? ¿Qué es lo que falta, que está pendiente en esa agenda que tú planteas que es mucho más amplia?

Soledad Delgadillo: El proceso constituyente tiene como su máximo resultado la misma constitución y creo que la nueva constitución política

recoge esta cosmovisión indígena, recoge la visión de las mujeres y recoge planteamientos estructurales también. Ahora, la constitución política es un pacto, el más importante, el fundamental, por eso se dice "fundacional", que progresivamente irá organizando las estructuras sociales, políticas económicas y, a su vez, progresivamente también irá consolidando los valores y principios que inspiraron al movimiento indígena. En la actual constitución están dadas las bases para transformaciones profundas que están en todo este amplio espectro.

Algo que quería compartirles, porque es fundamental, son las relaciones entre mujeres dentro de la Asamblea Constituyente. Desde una institución en la que estuve trabajando, INCCA (Instituto de Capacitación Campesina) hemos producido un video filmado en los escenarios reales de la Asamblea Constituyente. El video se llama "Warmis valientes" -inspirado en la canción de ese mismo nombre- y muestra con absoluta fidelidad escenarios en momentos importantes dentro la Asamblea Constituyente, cuando indudablemente los dos proyectos políticos que luchan dentro la Asamblea, el proyecto político que impulsa el cambio y el proyecto conservador, neoliberal, se enfrentan dentro la Asamblea Constituyente. Indudablemente, se producen incidentes que son generales entre ambos frentes, pero, a su vez, se producen incidentes entre mujeres de ambos proyectos políticos y estos incidentes tienen los elementos de tensión por la condición étnica y por la condición social de las mujeres.

Entonces, es interesante ver ¿Por qué luchan las mujeres campesinas indígenas dentro de la constituyente? Y ahí está toda la agenda de la que les he hablado. Por otro lado ¿Por qué pelean las mujeres neoliberales? Porque así nomás hay que llamarlas. Las mujeres neo liberales se adscriben también a su proyecto político y pelean en su momento por planteamientos diferentes respecto al reglamento. Asamblea fundacional o Asamblea derivada, por ejemplo, es el tema que divide. Mientras que el movimiento indígena plantea Asamblea fundacional "porque queremos revisar la nueva constitución, queremos hacer un nuevo pacto social". El proyecto político neoliberal conservador dice "Ésta no es una Asamblea fundacional porque la República ya se fundó en 1825 y no vamos a fundar otra República ahora". Argumentos de ese tipo.

Las estrategias de las mujeres son también distintas. Las mujeres constituyentes del mundo indígena son parte de sus organizaciones indígenas comunitarias, son parte de Bartolina Sisa, o son parte de la CIDOB o son parte de la CONAMAQ y, por lo tanto, están en las marchas de las organizaciones, en los bloqueos que se hacen.

En cambio, las mujeres conservadoras empiezan a rezar. Hay una escena cuando hacen huelga de hambre dentro el parlamento y viene una distinguida señora del parlamento a visitarlas y les trae un rosario, y les dice “Compañeras, les he traído el rosario que el Papa me ha dado, es un rosario santo, bendecido por el mismo Papa, entonces vamos a empezar a rezar”. Escenas de ese tipo, mientras las mujeres afuera estaban correteando, perseguidas, apaleadas, escapando a los cerros, cosas así.

Entonces, las agendas, las estrategias, las visiones de estado, las visiones de sociedad, las visiones de justicia son absolutamente contrapuestas en este escenario. Ser mujeres no es suficiente, ser mujer en el escenario político está diferenciado por ¿Qué intereses planteas? ¿Qué intereses defiendes? ¿Cuál es el proyecto político al que te adscribes? ¿Cuál es tu condición étnica? ¿Cuál es tu condición social?

A veces en el mundo de la teoría del género se plantea el mundo idílico en el cual las mujeres por ser mujeres estamos juntas. Bueno, la violencia indudablemente nos junta a todas, pero la lucha contra la violencia tampoco es lo mismo. La violencia no está articulada a proyectos de sociedad que la recrean o la reproducen.

Comentario: Yo soy del trópico de Cochabamba, pero ahora estoy en la Confederación Nacionales de Mujeres Indígenas de Tierras Bajas. Como mujeres indígenas de tierras bajas hemos luchado por el cambio, por la Nueva Constitución Política, hemos marchado, hemos sufrido maltrato, hemos estado en huelgas de hambre, en marchas, bueno en todo.

Nos conformamos como Confederación porque a nosotras como mujeres indígenas nunca nos tomaban en cuenta ni los mismos hombres, peor las compañeras, como se dice, las “cuellos largos”, nunca nos tomaban en cuenta,

a pesar del sacrificio que hemos hecho. Hemos empezado nosotras con las marchas del 90, por la Tierra y el Territorio, por la Dignidad, hemos marchado por el cambio de la Nueva Constitución Política. Ahora dicen que la nueva constitución política es del MAS, pero eso no es así.

¿Qué era lo que decía ahí? "Aquí están las organizaciones" decía, "aquí están las Bartolinas, Gregoria Apaza", pero, a nosotras como mujeres indígenas ni por lo menos decía "ahí están los pueblos indígenas" que estábamos ahí presentes también. Entonces, eso es un poco, yo veo que es discriminación, quizá él no tiene eso en su mente porque son tantas cosas que él tiene ¿no? Yo pienso que él en su corazón ya debía estar viendo que nosotros como mujeres indígenas, como pueblos indígenas estamos por la lucha, por el cambio. Yo le digo esto porque hemos sufrido bastante, uno por ser mujeres, otros por ser indígena y otro porque somos pobres.

Nosotros, como pueblos indígenas, ya fuimos luchando, marchando, hemos trabajado bastante. El otro día me ha dolido mucho el discurso del señor presidente. A nosotros como pueblos indígenas no nos toma en cuenta, más es a las federaciones. El también ha nacido de ahí, pero nosotros como pueblos indígenas siempre estamos poniendo nuestro granito de arena y estamos ahí, aunque él no lo vea así, pero nosotros lo hacemos.

Pregunta: Me ha quedado una duda en el sentido de que planteas la familia como la primera escuela social política de la formación de las mujeres ligado a la cosmovisión.

Yo lo entendí de esa manera, quizá me equivoque, pero creo que en la cosmovisión andina del aimara, el chacha warmi no impide que se la maltrate a la mujer, que se la excluya en el sistema de participación política. Entonces, ese concepto de chacha warmi para mí y para muchos que estamos trabajando en el área rural tiene nomás una serie de fragmentaciones que impiden que la mujer realmente se reivindique en un hecho práctico real. Habría que ver nomás qué tipo de cosmovisión andina y cómo el machismo está bien enraizado culturalmente, ideológicamente en esto que usted llama cosmovisión.

Soledad Delgadillo: Sí, de alguna manera yo quiero hablar del mundo ideal, el que no existe, y la comunidad probablemente nunca fue la ideal y ahora además está pues totalmente transculturalizada también en sus valores, está penetrada por el individualismo y todas las formas del etnocentrismo y machismo en sus muchas expresiones. Pero la defensa de la comunidad, más que la defensa es el reconocimiento de los valores de la familia en la comunidad, pero no la familia padre y madre, sino esa gran familia que está articulada en la gran comunidad, es porque incuba, ahí están vivos valores que la sociedad y la humanidad necesita.

Entonces, el *chacha warmi* en este escenario es un principio más que la investigación recoge, como base para fortalecer valores que, a su vez, favorecen las relaciones equitativas, las relaciones de intercambio solidario entre hombres y mujeres. El *chacha warmi* no es precisamente una ley que vive cotidianamente en las relaciones entre hombres y mujeres, es más un principio que hay que fortalecer y recrear para, a su vez, fortalecer las relaciones solidarias y las relaciones equitativas no discriminatorias.

En el trabajo de género las estrategias que se desarrollan están orientadas contra la discriminación, contra la subordinación, una visión aritmética de la igualdad. Pero no se trabaja en la lógica de fortalecer el *chacha warmi*, de desarrollar el significado y hacer que se traduzca en mecanismos y prácticas, no solo en la declaración de los dirigentes porque ahora están usando eso y les sirve en muchos escenarios. Hay que hacer que eso sea consecuente con prácticas cotidianas, con mecanismos concretos.

CONCLUSIONES

CICLO DE CONFERENCIAS

Se constata la persistencia de la inequidad, discriminación y racismo en la educación superior y en la sociedad en general.

Los estudiantes de las universidades públicas generalmente no se reconocen como indígenas, la universidad es justamente un proyecto blanqueador.

Los nuevos espacios de participación indígena han generado la demanda de formación superior indígena. Hay programas que facilitan el acceso, becas para indígenas y programas especiales para indígenas. Los programas no transforman (interculturalizan) a las universidades ya establecidas, sino que se crean nuevas universidades interculturales o para indígenas.

Se está avanzando en el acceso de la mujer indígena a la educación secundaria y a la universidad.

Las demandas educativas indígenas de los pueblos indígenas van cambiando. Esto se debe a la cobertura casi universal de la educación primaria. La demanda de pertinencia cultural y lingüística en la educación superior persiste, aunque la educación secundaria es íntegramente en castellano.

Hay una mayor demanda de profesionales indígenas. Con las reformas políticas y educativas se abren espacios de participación política y eso demanda más formación para ser eficiente y coherente con la demanda indígena.

La coincidencia entre la interculturalidad y el género es un desafío para generar cambios en por lo menos tres ámbitos:

- **Gestión institucional.** Desagregar la información de los estudiantes por etnia, cultura y lengua. Generar becas que incluyan acompañamiento académico. Fortalecer redes.

- **Gestión pedagógica.** Satisfacer necesidades educativas previas, atención educativa diferenciada, promover la permanencia y graduación de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.
- **Gestión epistemológica** Necesidad de incorporar los conocimientos indígenas en el currículo y también abrirse a nuevas formas de enseñar o aprender

Los cambios son sobre todo políticos, ya que tanto las relaciones interculturales como las de género son relaciones de poder. La lucha por el acceso no solamente de los indígenas como personas, sino de sus culturas, lenguas y sistemas de conocimiento, es también una lucha por la ciudadanía, en este caso, intercultural.

Las universidades deben ser más ágiles en la lectura de la realidad social y estrechar su relación con las organizaciones sociales, contribuir a la formación de nuevos liderazgos indígenas y nuevos tipos de profesionales.

...

Las culturas andinas se caracterizan por tener como principios la dualidad, la complementariedad, la primacía de la mujer en algunos casos, el ejercicio de cargos de dirigencia en pareja. Solamente se considera persona completa en pareja. Estos principios no siempre orientan las prácticas cotidianas actuales, en muchos casos es más bien una intención de retomar estos principios.

...

En Bolivia, la intraculturalidad e interculturalidad son partes fundamentales de la Constitución Política del Estado.

La equidad de género ya no es solamente un tema de discusión de las mujeres, como fue la tendencia, sino un valor que todos debemos luchar porque se cumpla en la práctica cotidiana. Hablar de género no es hablar de mujeres sino de las relaciones sociales, intelectuales, laborales, educativas entre hombres y mujeres.

En la educación primaria boliviana, se ha introducido la transversal de equidad de género. En la práctica, sin embargo, lo único que se hacía era hacer sentar juntos a niños y niñas. También se han introducido porcentajes obligatorios en las candidaturas a autoridades, pero estas medidas no reflejan la equidad de género que se quería. Sin embargo, en la práctica está ausente la complementariedad entre mujeres y hombres y también entre indígenas y no indígenas tanto en las áreas rurales como en las ciudades.

...

Género es la relación complementaria entre hombre y mujer que hoy exige una transformación no solamente en la educación institucional, sino en el hogar y lo social.

Las personas no somos iguales, tenemos diferentes habilidades, dones y preferencias. Por otro lado, hombres y mujeres somos diferentes biológica y psicológicamente, pero somos iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones. En ese marco, la universidad debe ofrecer oportunidades para que hombres y mujeres puedan estudiar carreras que sean útiles para la vida diaria de la comunidad.

Es necesario transformar los planes y programas educativos, pero también la práctica cotidiana fuera del aula. Ver de manera integral al hombre y la mujer como seres cósmicos espirituales en el marco de la interculturalidad.

La educación sola no puede luchar contra la injusticia y la pobreza económica, pero una buena educación puede proporcionar a la gente las herramientas necesarias para deshacer las estructuras que generan y mantienen esa situación. El conocimiento puede proporcionar el poder para luchar contra las condiciones políticas injustas a nivel nacional e internacional.

...

Como experiencia en educación superior, los logros del PROEIB Andes responden a una **política de discriminación positiva de mujeres** en el acceso y permanencia en el programa, y de seguimiento y tutoría individualizada de mujeres y hombres en la permanencia y graduación.

Debemos atender más el aspecto de la familia, de los hijos, en la educación superior si queremos propiciar equidad de género en la universidad.

El reconocimiento de sí mismo, de la identidad muchas veces negada y de las fortalezas lingüísticas y culturales son las estrategias principales en el trabajo académico de interculturalidad del PROEIB Andes.

En la UMSS, en pregrado los estudiantes indígenas están a costa del Estado, eso se tolera. Pero tener a estudiantes indígenas en el espacio de lujo en el posgrado no es aceptado; eso es muy selectivo, de élite, de los que pueden pagar. Entrar al PROEIB Andes también significa luchar contra estas imágenes de afuera, no solamente la propia, el autodescubrimiento, sino cómo es visto el estudiante desde la facultad, desde el posgrado, desde todo el aparato burocrático, en fin, toda la gestión institucional en una universidad pública criolla que tiene estudiantes indígenas.

...

Las lecciones aprendidas de URACCAN en el desarrollo de género e interculturalidad en la educación superior son varias:

- Primero, género debe trabajarse desde las diferentes perspectivas.
- Segundo, debe trabajarse partiendo de la comunidad mediante la acción, a partir de la cual se deben ir creando los mecanismos, las tecnologías.
- Tercero, reconocer el principio de la interculturalidad para avanzar en el diálogo, en la reflexión, en la manera de poder ir construyendo relaciones horizontales, equitativas.
- Cuarto, es necesario contar con la apertura de las autoridades universitarias por cuanto eso ayuda a fortalecer procesos decisivos.
- Quinto, con el principio de la interculturalidad se trabaja la complementariedad de conocimientos, tanto los conocimientos locales, los saberes indígenas como los conocimientos occidentales.

MESAS DE TRABAJO 1 Y 2

¿Como deben contribuir las universidades a los cambios de visión y perspectiva respecto a género y etnicidad, en contextos multiculturales, tanto en los sectores hegemónicos blancos mestizos como en los subalternos indígenas, de manera de contribuir a una comprensión más intercultural, equitativa y democrática de las sociedades latinoamericanas?

Investigación

La universidad debe contribuir trabajando por medio de investigaciones el tema de la identidad para poder lograr los cambios y perspectivas desde la perspectiva de género e interculturalidad.

Las investigaciones realizadas por las universidades y por las comunidades deben ser la base de acciones concretizadas. Para la toma de decisiones, es necesario generar conocimientos sobre el tema de género a través de investigaciones aplicables.

Conocimientos y descolonización

Las universidades deben saber relacionar los conocimientos occidentales con los conocimientos propios de pueblos indígenas y afrodescendientes (epistemología occidental y epistemología indígena y afrodescendiente). Con el diálogo de saberes se puede aportar al proceso de descolonización del concepto de género.

Las universidades interculturales deben “alfabetizar” a las universidades occidentales en torno a la interculturalidad, ciudadanía intercultural, multiculturalidad y otros temas. Deben fortalecer los conocimientos indígenas y aportar al proceso de reencuentro de los profesionales indígenas que estudiaron en universidades occidentales con sus raíces ancestrales.

Gestión y acción

El ejemplo es el mejor maestro. La universidad debe poner en su sistema aspectos que respeten cuestiones desde la perspectiva intercultural de género.

Una tarea de la educación superior es incluir reflexiones y acciones para combatir el racismo y la discriminación.

¿Qué perspectiva de género transmiten las universidades?

Colonialismo, inequidad

Muchas universidades no incorporan el tema de género en su trabajo. Las que lo hacen, en general, transmiten un enfoque de género colonial, con visión occidental, llevando lo urbano a lo rural, en vez de una visión de género nacida desde el análisis y reflexión interna.

La perspectiva de género que transmiten las universidades convencionales es la de relaciones de género de inequidad.

Las universidades alternativas están haciendo un esfuerzo por tener una visión intercultural de género basada en investigaciones, pero aún falta mucho por hacer.

Las universidades públicas tienen un abordaje colonial con modelo de gestión que no reproduce el conocimiento local. La universidad más bien es reproductora de otros modelos. Es una universidad periférica y replica los conocimientos producidos por universidades centrales.

¿Cuáles son los avances y desafíos de las universidades en el abordaje de la perspectiva intercultural de género, de acuerdo a los cambios sociales y a la demanda laboral, desde el punto de vista político, pedagógico y epistemológico?

Los avances de las universidades en el abordaje de la perspectiva intercultural de género es el crecimiento sustancial de la presencia femenina a las universidades.

Hoy en día se observan a mujeres y a hombres en carreras que antes no se observaban.

En cuanto a la interculturalidad, los avances han sido la creación de universidades que ponen atención especial a grupos desatendidos en el tema de educación superior. Hay experiencias exitosas como las Unidades Académicas Campesinas UACs del área rural del departamento de La Paz, surgidas desde las necesidades de la comunidad y gestionadas por los párrocos (también originarios de las mismas) que aplican currículos ocultos para valorizar e implementar las cosmovisiones comunitarias.

Los desafíos para las universidades son conocer, visibilizar y difundir estas experiencias para que se puedan replicar en otras unidades académicas, promover la incorporación de la interculturalidad y género en los currículos académicos, planes estratégicos, políticas y normativas institucionales y estatales, capacitar a los docentes y autoridades académicas y administrativas en estos temas y desarrollar los mecanismos necesarios para generar el conocimiento.

El desafío de las universidades es el incremento de presencia de las mujeres, su interculturalización y aterrizar sus idealizaciones

¿Qué desafíos enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes que ingresan a las universidades y a los espacios de toma de decisiones en contexto de conflicto étnico, cultural y lingüístico?

El desafío que enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes es luchar contra un sistema que no está hecho por ellas. Deben superar el menosprecio y la discriminación relacionada con el género, la identidad indígena y afrodescendiente, la lengua y la vestimenta para lograr igualdad de oportunidades y el conocimiento y ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y hombres.

Falta fortalecer la autoestima para enfrentar el racismo y la discriminación.

No se valoran las relaciones de complementariedad de mujer-hombre.

Es necesario intercambiar experiencias sociales y educativas para compartir lecciones aprendidas.

¿Cómo afecta la educación superior a las identidades étnicas y de género de los y las jóvenes indígenas y afrodescendientes?

Alienación y pérdida de identidad

Las y los jóvenes que nos insertamos en las universidades debemos aprender nuevas cosas que no son de nuestra realidad, estos nuevos conocimientos incluso conducen al desprecio de lo que hemos aprendido en nuestra vida comunitaria y en la escolaridad hasta el momento de salir de la comunidad. En síntesis contribuye a la pérdida de identidad cultural (blanqueo).

Los profesionales que se han formado en las universidades convencionales han sufrido un proceso de enajenación.

La educación superior afecta a las identidades étnicas y de género, el caso de las mujeres por la doble discriminación y de los hombres por su origen indígena.

En las universidades alternativas lo que se pretende es fortalecer la identidad étnica y de género.

MESA 3

¿Cuál es la apertura en los temas de cultura, interculturalidad de género?

Las universidades tienen equidad de género en sus planes, sin embargo, no hay una implementación de la perspectiva de género ni en gestión ni en lo académico. La propuesta requiere más que teorías.

El tema de la educación en Bolivia no se aborda como se debería, como un proceso ideológico y político. Esto refleja la situación de las universidades públicas resistentes a procesos de transformación.

Políticamente, la Universidad Mayor de San Simón es el único remanente de las élites dominantes que no comparte una cosmovisión de encuentro y de complementariedad de conocimientos. Se requiere una transformación de la universidad desde el punto de vista de su gestión de conocimiento para que se vuelva intercultural y de género.

¿Cómo construir la Perspectiva de género de la universidad, cuál es la apertura a los temas de cultura, interculturalidad y género?

En general

La perspectiva de género en la universidad no debe ser abordada desde la representatividad numérica de hombres y mujeres, la discusión debe ser más profunda, debe abordar la relación de hombres y mujeres, así como la calidad y la pertinencia cultural de la educación.

La presidencia del país liderada por un indígena es un elemento motivador para valorar la cultura, el uso de la lengua indígena, el ser mujer indígena son hoy situaciones a las que se les puede sacar oportunidades.

Mujeres y varones tienen las mismas capacidades en base a la formación académica y como persona particularmente es posible construir los liderazgos que pueden ser asumidos también por las mujeres.

Hay referentes de mujeres que han asumido esos liderazgos desde distintas capacidades.

Las mujeres indígenas tienen muchas oportunidades, la diferencia puede estar marcada por el cómo están aprovechando esas oportunidades.

La discriminación en las escuelas a las mujeres, niñas indígenas por su vestimenta no es particular a uno de los grupos indígenas, es una situación generalizada a todas las mujeres indígenas.

Dentro de las universidades

Es necesario transversalizar género e interculturalidad en los distintos ámbitos de la universidad como punto de partida para la transformación de los contenidos curriculares.

Las universidades públicas permiten una mayor discusión de los temas que se discuten en este Encuentro. En las universidades privadas, los estudiantes indígenas se han quitado su vestimenta no por vergüenza sino por las carreras que han escogido estudiar.

Por la estructura tradicional en la que se encuentran, muchas veces los docentes reproducen posturas colonialistas sobre género, relaciones intergeneracionales y étnicas. Hay que trabajar en el cambio de actitudes de los docentes para superar el discurso.

Es necesario formar a los docentes a ser conocedores de los contextos en los que trabajan.

¿Cómo se articula el conocimiento científico en este proceso desde las universidades?

Hay existencia de vacíos investigativos, cognitivos y metodológicos, se propone discutir dichas deficiencias en términos epistemológicos para incorporar eficazmente a los grupos subalternos con sus propios conocimientos, sus propias perspectivas y el aporte de su cultura y de su identidad.

En las universidades públicas en Bolivia, no ha habido diálogo en temas de género, interculturalidad y etnicidad. En cualquier caso, en esta reflexión no se han tomado en cuenta los procesos históricos, ideológicos y políticos que ha vivido el país.

El modelo epistemológico de formación académica debe cambiar. Hace falta espacios para reflexionar desde la lógica propia de los pueblos indígenas.

¿Qué mecanismos de incidencia se deben abordar para poder transformar en las universidades los espacios interculturales y para que desde las universidades los temas de interculturalidad, género, etnicidad sean abordados en términos de quién tiene el poder, quién toma las decisiones?

En general

Es necesario distinguir entre lo que se está entendiendo por *interculturalidad de género* e *interculturalidad y género*. La implicancia de los términos es relevante al llevar la teoría a la práctica. Estas intersecciones deben quedar claras.

El contexto político actual de Bolivia exige el uso del castellano a las mujeres líderes en los espacios públicos, partiendo de conocer el papel importante que tienen las mujeres indígenas en la transmisión de la cultura y las lenguas nativas. Esos espacios -instituciones públicas- deben abrirse a que las mujeres puedan expresarse en sus propias lenguas para que transmitan mejor sus conocimientos.

Mujeres indígenas son estereotipadas por los hombres en los espacios públicos por su apariencia, es fundamental la transformación de actitud más que de teoría y reflexión.

Debe verse qué es lo que le hace falta a la sociedad para poder ver a las mujeres indígenas más allá de la vestimenta. Muchas de ellas se ven a sí mismas como inferiores, estos son elementos que deben ser abordados para hablar de participación política de las mujeres indígenas.

No basta con esperar que las transformaciones se den dentro de las universidades, los cambios políticos deben verse paralelamente en las estructuras informales en donde también se reproducen actitudes discriminativas.

La formación en la familia y la comunidad debe ser tema de reflexión en tanto son espacios en los que se define la distribución/asignación de los roles de género entre varones y mujeres.

Se deben definir los espacios de intervención para la transformación de la sociedad. Un primer espacio estructural es el Estado que se quiere. El segundo espacio es político legal y un tercer espacio es el cultural: valores, prácticas y normas. Los espacios políticos legales por sí solos no son suficientes para las transformaciones requeridas, es necesario desarrollar en forma paralela la incidencia política.

Hay que rescatar los valores de nuestros antepasados, se vive un proceso de cambios en la cultura indígena que están orientados a prácticas que no contribuyen a rescatar los valores indígenas, particularmente en las universidades. Jóvenes indígenas que salen de sus contextos a estudiar no regresan, existe un abandono de estos jóvenes de sus comunidades, se pierde el vínculo con la cultura, la comunidad.

Mujeres indígenas son discriminadas por los varones en los espacios públicos y el liderazgo que han asumido en sus regiones. Las mujeres están aún ingresando a estos espacios por suplencia, se requiere por lo tanto cuotas de participación de 50% para las mujeres.

En los sistemas educativos

Los docentes no ponen en práctica la equidad de género, el poder está aún en los varones quienes toman las decisiones finales. Esto es evidente en las universidades. Hombres deciden - Mujeres trabajan. Se evidencia la necesidad de proponer terna de mujeres para que puedan acceder también a los espacios de poder en el ámbito educativo.

Hay necesidad de transformar relaciones de poder en las instituciones educativas, analizar qué conocimientos de género se transmiten cotidianamente en estas instituciones.

Se cuenta con una perspectiva de género comprendida en términos numéricos los varones en la práctica no se muestran aún abiertos a cambiar actitudes. No basta con el discurso de los varones a favor de la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres. El discurso debe ser acompañado con la acción.

Respetar el contexto de cada pueblo y cultura es fundamental para los sistemas educativos al momento de tomar decisiones sobre la forma de vestir en los diferentes contextos.

Es necesario cambiar el modelo epistemológico en el cual se forman actualmente los estudiantes, hace falta abrir más espacios para la reflexión desde nuestras lógicas propias.

Las universidades generan espacios -jornadas académicas- que pueden ser posibilidades en las que se deben proponer los cambios epistemológicos requeridos en la formación de los estudiantes.

¿Qué podemos aprender del caso Nicaragua?

En Bolivia se propone que la experiencia de la relación entre autonomía, educación y género de la URACCAN en Nicaragua sea un referente que nos oriente en el proceso autonómico.

En el contexto regional de la Costa Caribe Nicaragüense, desde la URACCAN se han desarrollado procesos de incidencia política en las distintas instancias/niveles de gobierno universitario.

Desde otras experiencias como la de Nicaragua se evidencia la necesidad de iniciar procesos de sensibilización a docentes y estudiantes a través de charlas, talleres, discusiones y debates sobre género e interculturalidad. La transformación va también acompañada de la necesidad de creación de espacios para discutir estos temas de relaciones de poder y de género.

En Nicaragua se han logrado avances en las áreas de revisión curricular de la Universidad URACCAN para incorporar la perspectiva intercultural de género, se han generado conocimientos en los procesos investigativos que dan cuenta sobre la situación de las mujeres.

URACCAN a aportado a la operativización del enfoque de género del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR).

Procesos formativos orientados a las mujeres indígenas sobre temas específicos y espacios de reflexión realizados a nivel interno y externo- en espacios varios de la sociedad costeña- y el acompañamiento a las organizaciones de mujeres y comisiones de las instancias regionales autonómicas avalado desde la universidad han sido parte de las buenas prácticas impulsadas desde la URACCAN.



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Intercambio de experiencias y construcción de propuestas

Nicaragua – Bolivia

Cochabamba, 19 al 21 de Octubre del 2009

Objetivos

- Compartir información sobre el acceso, permanencia y titulación de la población indígena, afrodescendiente en general, al sistema universitario, y, en particular, de las mujeres indígenas y afrodescendientes.
- Compartir información sobre el acceso, permanencia y titulación de la población indígena, en general, al sistema universitario, y, en particular, de las mujeres indígenas.
- Promover la reflexión respecto a los desafíos epistemológicos, políticos y pedagógicos que enfrenta una universidad que se desenvuelve en un contexto multiétnico y pluricultural ante el acceso creciente de hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes.
- Intercambiar puntos de vista, prácticas y experiencias en la construcción de posibles perspectivas interculturales de género en la educación superior, en Nicaragua y Bolivia.
- Construir propuestas y planes de acción con base en herramientas metodológicas que permitan planificar, ejecutar y sistematizar proyectos educativos con perspectiva intercultural de género.

Productos y resultados

- El producto de los dos primeros días de trabajo será un documento de conclusiones que incluirá las ponencias y reflexiones, las lecciones aprendidas de la práctica y las recomendaciones del evento respecto a la incorporación de la perspectiva de género, desde un enfoque intercultural, en la educación superior.
- Resultado del tercer día de trabajo, se contará con Planes de Acción y de Sistematización que servirán de herramientas para orientar el trabajo, monitorearlo y finalmente, aprender sobre la práctica desarrollada.
- El producto final del evento será un documento impreso y socializado, tanto entre los participantes como entre los tomadores de decisiones e instituciones que trabajan en género y en educación superior en contextos multiétnicos, multilingües y pluriculturales.

Ámbito temático

El seminario se desarrollará en el siguiente ámbito temático:

- Acceso, permanencia y titulación de estudiantes indígenas y afrodescendientes a las universidades latinoamericanas y caribeñas.
- La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües de Bolivia y Nicaragua.
- Género en la educación superior.
- Autonomía regional y educación superior.
- Herramientas metodológicas para la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer institucional.

19 de octubre					
	ACTIVIDAD	HORARIO	TEMÁTICA	RESPONSABLE	MODERACIÓN
Mañana	Inscripción	08:45 – 09:00	Registro de participantes y entrega de material	FUNPROEIB Andes	
	Ceremonia inaugural	09:00 – 09:15	Presentación de la temática, los objetivos y el programa del Seminario	Inge Sichra	
	<ul style="list-style-type: none"> Compartir información sobre el acceso, permanencia y titulación de la población indígena, en general, al sistema universitario, y, en particular, de las mujeres indígenas 				
	1er. Ciclo de Conferencias: Perspectiva general y regional	09:15 – 09:45	La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües en América Latina	Luis Enrique López	Bernardina Dixon – CEIMM URACCAN
		09:45 – 10:15	Género e interculturalidad en la educación superior de y para los pueblos indígenas y afrodescendientes	Juan Carvajal, Rep. organización indígena / CNC	
		10:15 – 10:35	Plenaria: preguntas y aportes	Participantes	
		10:35 – 10:50	Conclusiones parciales	Bernardine Dixon	
	<ul style="list-style-type: none"> Promover la reflexión respecto a los desafíos epistemológicos, políticos y pedagógicos que enfrenta una universidad que se desenvuelve en un contexto multiétnico y pluricultural ante el acceso creciente de hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes 				
	2do. Ciclo de Conferencias: diferentes visiones	10:55 – 1:25	Políticas públicas en torno a la perspectiva intercultural de género en la educación superior	Aurora Quinteros, Unidad de política intracultural, plurilingüe del Ministerio de Educación	Sasha Marley CEIMM - URACCAN
		11:25 – 11:55	Perspectiva intercultural de género en UNIBOL	Marcia Mandepora, Rectora UNIBOL Guarani	
11:55 – 12:25		Experiencia y propuestas estudiantiles respecto a la perspectiva intercultural de género en la educación superior	Pablo Caramachi, Representante PAE		
12:25 – 12:40		Plenaria: preguntas y aportes	Participantes		
	12:40- 13:35	Conclusiones parciales		Sasha Marley	
	13:35- 14:30	Receso			
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> Intercambiar puntos de vista, prácticas y experiencias en la construcción de posibles perspectivas interculturales de género en la educación superior, en Nicaragua y Bolivia. 				
	3er. Ciclo de Conferencias: intercambio de experiencias	14:30 – 15:00	Interculturalidad y género en el trabajo de SAIH en educación	Arnhild Helgesen, SAIH	Guido Machaca FUNPROEIB Andes
		15:00 – 15:30	Entran desiguales, salen iguales. Perspectiva intercultural de género en el PROEIB Andes	Inge Sichra, FUNPROEIB Andes	
		15:30 – 16:00	La perspectiva intercultural de género en el marco de un modelo de universidad comunitaria: Lecciones aprendidas y desafíos	Sasha Marley	
		16:00 – 16:30	Plenaria: Preguntas y respuestas	Participantes	
		16:30 – 16:45	Conclusiones parciales	Guido Machaca	
	Refrigerio	16:45 – 17:00	Refrigerio		
	Presentación	17:00 – 17:30	Presentación del libro "Interculturalidad, ciudadanía y educación: perspectivas Latinoamericanas"	Luis Enrique López	José Antonio Arrueta
	Comentarios	17:30 – 18:30	Comentarios:		
			- Desde la perspectiva de la cooperación internacional	Ragnhild Therese Nordvik, Directora SAIH	
- Desde la perspectiva de la educación superior			José Antonio Arrueta, PROEIB Andes		
- Desde la perspectiva de la autonomía multicultural			Guillermo Mc Lean, IPILC- URACCAN		
	Preguntas y respuestas	Participantes			
Feria de libros	Visita feria de libros CEBIAE, IFFI, INCCA, PROEIB Andes, FUNPROEIB Andes, FHYCE, CEIMM, URACCAN. La feria continuará el día 20-10-09.				

20 de octubre					
PERIODO	HORARIO	ACTIVIDAD	TEMÁTICA	EXPOSITORAS/ES	MODERADORACIÓN
Mañana	08:30 – 08:45	Organización interna mesas	Organización de mesas de trabajo. Designación de: - Moderador/a - Responsable de registro escrito - Responsable de socialización de resultados		Mónica Navarro
	08:45 – 12:30	Mesas temáticas de trabajo	Mesa 1. Educación autonomía, interculturalidad y género 1. Exposiciones 08:45 – 09:15 Autonomía Regional de la Costa Caribe Nicaragüense: desafíos y lecciones aprendidas y retos, experiencia	Guillermo Mc Lean – IPLC - URACCAN	Alex Cuiza
			09:15 – 09:45 Propuestas, avances y planes de la Universidad Mayor de San Simón respecto a la perspectiva intercultural de género, en el contexto de transformación de la educación superior	Ruth Quintanilla, Instituto de Investigación de la FHyCE – UMSS	
			09:45 – 10:15 Género e interculturalidad en la educación superior en área rural	Claudio Paty Choque y Absolón Alvaro Gómez, Unidades Académicas Campesinas UACs	
			10:15 – 10:45 Receso		
		2. Discusión guiada 10:45 – 12:15 Discusión orientada por preguntas propuestas e iniciativas propias.			
		3. Elaboración de conclusiones 12:15 – 12:30 Elaboración de conclusiones. Redacción de conclusiones para socializar (power point).			
Mañana	08:30 – 08:45	Organización interna mesas	Organización de mesas de trabajo. Designación de: - Moderador/a - Responsable de registro escrito - Responsable de socialización de resultados		Mónica Navarro
	08:45 – 12:30	Mesas temáticas de trabajo	Mesa 1. Educación autonomía, interculturalidad y género 1. Exposiciones 08:45 – 09:15 Autonomía Regional de la Costa Caribe Nicaragüense: desafíos y lecciones aprendidas y retos, experiencia	Guillermo Mc Lean – IPLC - URACCAN	Alex Cuiza
			09:15 – 09:45 Propuestas, avances y planes de la Universidad Mayor de San Simón respecto a la perspectiva intercultural de género, en el contexto de transformación de la educación superior	Ruth Quintanilla, Instituto de Investigación de la FHyCE – UMSS	
			09:45 – 10:15 Género e interculturalidad en la educación superior en área rural	Claudio Paty Choque y Absolón Alvaro Gómez, Unidades Académicas Campesinas UACs	
			10:15 – 10:45 Receso		
		2. Discusión guiada 10:45 – 12:15 Discusión orientada por preguntas propuestas e iniciativas propias.			
		3. Elaboración de conclusiones 12:15 – 12:30 Elaboración de conclusiones. Redacción de conclusiones para socializar (power point).			
			Mesa 2. Educación productiva con enfoque intercultural y de género 1. Exposiciones 08:45 – 09:15 Educación técnica para la producción, la experiencia del CECAMISPA	Tatiana Collazos - IFFI	Guido Machaca

Mañana			09:15 – 10:00 Educación productiva y organizaciones de mujeres como emprendedoras	Arminda Sánchez Dirección de Género Prefectura de Cochabamba	
			10:15 – 10:45 Receso		
			2. Discusión guiada 10:45 – 12:15 Discusión orientada por preguntas propuestas e iniciativas propias.		
			3. Elaboración de conclusiones 12:15 – 12:30 Elaboración de conclusiones. Redacción de conclusiones para socializar (power point).		
Mañana			Mesa 3. Participación política de mujeres indígenas		Mónica Navarro
			1. Exposiciones 08:45 – 09:15 Participación política de mujeres indígenas en la historia de Bolivia.	Gustavo Rodríguez Historiador	
			09:15 – 10:00 La Participación política de las mujeres indígenas en el proceso constituyente boliviano.	Soledad Delgadillo, ex constituyente	
			10:15 – 10:45 Receso		
			2. Discusión guiada 10:45 – 12:15 Discusión orientada por preguntas propuestas e iniciativas propias.	Participantes	
			3. Elaboración de conclusiones 12:15 – 12:30 Elaboración de conclusiones. Redacción de conclusiones para socializar		
Tarde	Socialización de conclusiones de mesas de trabajo	12:30 - 14:30	Receso		
		14:30 – 15:00	Socialización de discusión y conclusiones de mesa temática 1.		Equipo CDIMA-SAIH-CEIMM
		15:00 – 15:30	Socialización de discusión y conclusiones de mesa temática 2.		
		15:30 – 16:00	Socialización de discusión y conclusiones de mesa temática 3.		
	16:00 – 16:30	Refrigerio / Elaboración de documento de conclusiones del seminario.			
	Conclusiones finales	16:30 – 17:30	Lectura de documento de conclusiones y cierre del Seminario, Entrega de certificados		

2da. parte
 "Herramientas para la incorporación de la perspectiva intercultural de género"

21 de octubre

• Construir propuestas y planes de acción con base en herramientas metodológicas que permitan planificar, ejecutar y sistematizar proyectos con perspectiva intercultural de género.					
PERIODO	ACTIVIDAD	HORARIO	TEMÁTICA	EXPOSITORAS/ES	MODERACIÓN
Mañana	Socialización de herramientas	08:30 – 09:15	Gestión institucional con enfoque de género en contextos multiétnicos <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de política institucional de género • Indicadores de género e interculturalidad en el ámbito educativo 	CEIMM-URACCAN IPILC-URACCAN	Bernardine Dixon
		09:15 – 10:00	Técnicas de sistematización con enfoque de género e interculturalidad. <ul style="list-style-type: none"> • La sistematización, • Técnicas e instrumentos. • El informe de sistematización. 	FUNPROEIB Andes	
		10:00 – 10:30	Refrigerio		
Tarde	Trabajo por contrapartes	10:30 – 12:30	Trabajo por contrapartes: Elaboración de planes de acción y sistematización para la incorporación de la perspectiva intercultural de género en sus organizaciones.	Contrapartes	Arnhild Helgesen
		14:30 – 18:30	Exposición de trabajos de contrapartes. Comentarios y corrección de propuestas.	Contrapartes	
	Acto cultural	18:30 - ...	Clausura	Todos los participantes	

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de octubre de 2010
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4-4582716 / 4237448

Para consolidar una sociedad con equidad y justicia, es fundamental analizar y trabajar en la situación de género en todos los ámbitos y de manera especial en la educación superior, por su rol fundamental para el desarrollo personal, político y social. En términos generales, cada vez más mujeres acceden a la educación superior en América Latina llegando incluso a ser mayoría. Sin embargo, el acceso y permanencia en el sistema universitario de las mujeres indígenas, afrodescendientes y de los sectores populares son aún insuficientes. De hecho, los indígenas en general se topan con escollos de diversa índole que marcan étnica, cultural y lingüísticamente la educación superior y el ámbito universitario en particular.

En ese sentido, para las instituciones que trabajan por el acceso y permanencia de jóvenes indígenas a la educación superior es importante preguntarse: ¿Qué perspectivas de género transmiten las universidades? ¿Cuáles son las visiones respecto a las relaciones de género que traen consigo los hombres y las mujeres indígenas al ámbito universitario? ¿Qué rol juegan las universidades en la transformación de las relaciones de género desde una visión intercultural de la sociedad? ¿Qué desafíos enfrentan las mujeres indígenas y afrodescendientes que ingresan a las universidades en contextos de conflicto étnico, cultural y lingüístico? ¿Qué transformaciones implican en su vida personal, familiar y laboral?

Es en este contexto en el que emergió la propuesta de organizar el Seminario ***“Perspectiva intercultural de género en educación superior”*** en Cochabamba, Bolivia, con el fin de analizar hasta qué punto se toman en cuenta las perspectivas étnica y culturalmente diferenciadas de género en la educación superior, tanto a nivel institucional y político, como epistemológico. Se reflexionó sobre las experiencias en **Bolivia** y en **Nicaragua**, país marcado por la construcción histórica de un régimen de autonomía política y diversidad étnica en la Costa Caribe nicaragüense con una universidad que responde a los desafíos de esta transformación política.