MUJER INDIGENA Y EDUCACION

en América Latina



I.I.I.

unesco

Mujer indígena y educación en América Latina

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la Unesco y el I.I.I.

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)

Corrección de estilo: Alfredo Taborga.
Ilustración portada: Eduardo Carvallo.

Composición e impresión: Andrómeda

Santiago, Chile, Junio 1989.

La edición de este libro cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Mujer indígena y educación en América Latina

Anna Lucía D'Emilio
Compiladora

UNESCO/I.I.I.

Santiago, Chile, 1989

Indice

Presentación 11
Introducción 13

I. La mujer indígena y su educación. Anna Lucía D'Emilio
Aspectos generales 17
La mujer y su educación en la cooperación internacional 19
El analfabetismo de la población rural femenina 25
La mujer indígena y los procesos de cambio 32
La mujer indígena y el etnodesarrollo 41
Alfabetización de mujeres indígenas 51
Bibliografía 59

II. Enfoques socioantropológicos
La mujer salasaca. Ursula Poeschel R. 63
Los salasaca 65
El proceso de la socialización femenina en diferentes fases de la vida 71

Madres campesinas con hijas estudiantes.
¿Un conflicto inevitable? 82
Bibliografía 85
La mujer chayahuita. María Pía Dradi 86
Integración de las comunidades chayahuita y deterioro del status de la mujer 91
Pautas para el trabajo de promoción 101

III. El punto de vista indígena
Educación y mujer indígena. Testimonios. Massimo Amadio 107
La mujer india en el proceso educativo wayuu. Noelí Pocaterra 118
El lugar de la mujer en la cultura wayuu 122
El MOIN (Movimiento Indio por la Identidad Nacional) y la Universidad del Zulia. Una experiencia educativa con mujeres wayuu 125
Sobre el taller de la joven wayuu 127

IV. Situación educativa de la mujer indígena. Casos de Bolivia, Ecuador, México y Perú.
Bolivia. Isabel Ardaya S. 129
Antecedentes 130
Los pueblos indígenas de Bolivia 136
La mujer indígena y su situación sociocultural 150
Resumen y conclusiones 164
Bibliografía 165
Ecuador. Ruth Moya 167
Políticas de desarrollo y políticas culturales destinadas a la población rural 176
La organización indígena. Sus demandas y reivindicaciones socioeconómicas, culturales y educativas 182
Las entrevistas 186
Análisis de las entrevistas 188
Conclusiones y recomendaciones 229
Bibliografía 230
México. Margarita Velásquez 232
Antecedentes 233
Los pueblos indígenas 239
La mujer indígena en su situación sociocultural 256
Conclusiones y recomendaciones 278
Perú. Madeleine Zúñiga 281
La mujer indígena en el Perú 281
Mujer indígena andina. Tradición y cambio 285

La experiencia educativa de la mujer indígena. Dolor y acicate 296
En busca de una nueva educación para la mujer indígena en el Perú 304
La educación de una dirigente campesina 308
Bibliografía 311

V. Experiencias educativas en Brasil, Chile y México 313
Brasil. Nietta Lindenberg M. 313
Breve historia del contacto en la amazonia occidental 317
De los derechos indígenas 319
El proyecto educativo: "Una experiencia de autoría" 326
Educación de mujeres indígenas 327
Educación de mujeres indias en la amazonia occidental 334
Conclusión 336
Glosario 338
Bibliografía 339
Chile. Mireya Zambrano N. 340
Marco de trabajo 345
Una experiencia de investigación-acción 358
Avances preliminares de la investigación-acción 370
México. Laura E. Valverde 372
Un acercamiento a la caracterización de la población indígena 377
La situación de las mujeres indígenas 379
El programa de alfabetización 380
El proyecto de alfabetización en lenguas indígenas 383
La expansión del proyecto de atención a población indígena 392

Anexo 392
Conclusiones y recomendaciones del seminario

Presentación

Las estimaciones numéricas más confiables indican que en la actualidad viven en América Latina poco más de treinta millones de indígenas, cuyas lenguas y culturas, a pesar de siglos de marginación y discriminación, han logrado mantenerse hasta hoy y constituyen una parte notable del patrimonio cultural de la región.

Frente a ciertas políticas que por un largo periodo intentaron negar la diversidad cultural y se caracterizaron por intentos, a veces violentos, de subsumirla en un marco homogéneo y uniforme, durante las últimas décadas se ha conformado un núcleo de propuestas alternativas basadas en la revalorización de las múltiples expresiones culturales de los pueblos, que tienden al logro de una mayor democracia y justicia social mediante la eliminación de la desigualdad que afecta a la población indígena.

Desde la aprobación, en 1979, del Proyecto Principal de Educación por parte de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe –proyecto que se orienta a superar las grandes carencias educativas existentes en la región teniendo como horizonte el año 2000– en varias oportunidades la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC) y el Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.) han aunado sus esfuerzos promoviendo algunas reunio-

nes y eventos técnicos destinados a analizar la problemática educativa de los pueblos indígenas del continente, a proporcionar nuevos enfoques y estrategias, y a generar los cambios necesarios para enfrentar los actuales desafíos y las deudas del pasado. Gran parte de los materiales utilizados en estas actividades se han incluido en una serie de publicaciones conjuntas, con el fin de difundir informaciones y propiciar un mayor intercambio de experiencias.

El Seminario Técnico Regional celebrado en Antigua, Guatemala, durante el mes de junio de 1987, ha sido otra actividad en la cual se ha concretado la cooperación entre las organizaciones. En esta ocasión, se han analizado los problemas educativos de la mujer indígena, principal encargada de la socialización y de la transmisión de la identidad cultural de su grupo y, al mismo tiempo, sector de la población que más ha sufrido por la marginación y exclusión de la esfera educativa.

El presente volumen reúne los trabajos presentados en dicho Seminario, que tanto por el tema específico tratado, como por la presencia de numerosas participantes indígenas, puede considerarse como una actividad precursora a nivel regional.

Los artículos que se incluyen han sido revisados por sus autoras después de concluido el evento a fin de permitir las modificaciones e integraciones del caso. Además, se ha creído oportuno introducir más elementos de análisis de la problemática a través de dos estudios adicionales que no fueron presentados en el Seminario y de una síntesis de los paneles realizados con la participación de mujeres indígenas en los que dieron a conocer sus propias valoraciones y experiencias.

La OREALC y el Instituto Indigenista Interamericano expresan su agradecimiento a la compiladora, a las autoras de los trabajos incluidos en esta publicación, a los participantes por sus valiosas contribuciones y al Ministerio de Educación de Guatemala por su cooperación en el desarrollo del Seminario Técnico Regional. Se espera que esta publicación, como importante resultado de la reunión, pueda contribuir a una mejor atención educativa de las mujeres indígenas de América Latina.

Oscar Arze Quintanilla
Director
Instituto Indigenista Interamericano

Juan Carlos Tedesco
Director
Oficina Regional de Educación
de la Unesco para América Latina
y el Caribe

Introducción

Las páginas siguientes enfocan, desde diferentes perspectivas, un único tema: la educación de la mujer indígena, el mismo que fue objeto de un Seminario Técnico Regional organizado por la Unesco y el Instituto Indigenista Interamericano y llevado a cabo en Antigua, Guatemala, del 15 al 19 de junio de 1987.

Muchos de los artículos que componen este volumen fueron presentados en dicho seminario y sintetizados en el Informe final, publicado por la Unesco y el Instituto Indigenista Interamericano en enero de 1988. En él se reportan, además, la dinámica del evento y los principales comentarios surgidos después de cada ponencia. Este libro recupera integralmente los artículos del seminario, más otras contribuciones significativas para el análisis de la realidad de la mujer indígena y su aplicación en proyectos educativos a ella dirigidos.

En el primer capítulo se presentan algunos aspectos vinculados a esta problemática: datos estadísticos sobre el analfabetismo femenino en área rural, la cooperación de los organismos internacionales y, finalmente, se intenta un análisis general sobre las modificaciones originadas en la condición de la mujer por los procesos de cambio que afectan a la sociedad indígena de la región.

En el segundo capítulo se incluyen casos concretos: ya no la mujer indígena en abstracto, sino la salasaca y la chayahuita. De hecho, no existe una "mujer indígena", más bien la quechua, la aymara, la candoshi, la mixe, etc., todas ellas

con sus especificidades, aun cuando son similares los problemas que afectan a cada una.

El artículo de Poeschel nos acerca al mundo de las mujeres salasacas, localizadas en Ecuador.

La autora centra el tema educativo en los procesos de socialización femenina propios de los salasaca; se trata, por lo tanto, de una educación vista como transmisión de conocimientos, roles y funciones dentro de la cultura de pertenencia. Es una descripción de lo que repetidamente se subrayó en el seminario de Antigua: todo pueblo indígena tiene su modo particular de educar y este proceso no coincide necesariamente con aquello formal impartido por la sociedad nacional.

Dradi nos acerca al contexto de los chayahuita, población indígena de la Amazonía peruana. Se trata de un análisis de las dinámicas de cambio a las que está sometida esta sociedad amazónica y de las consiguientes transformaciones en el rol femenino. También en este artículo se encuentran muchos temas abordados en el seminario: las modificaciones provocadas por la inserción de las comunidades indígenas dentro de la economía de mercado, la degradación del status de la mujer y las contradicciones que provoca la escuela.

El tercer capítulo presenta el punto de vista indígena. En el artículo de Pocaterra se encuentran descritos los procesos educativos propios de la sociedad wayuu a la que la autora pertenece. Se trata de una de las pocas culturas matrilineares existentes en América Latina y está localizada en Venezuela y Colombia. Si la influencia de la cultura patriarcal occidental modificó negativamente el status femenino dentro de las mismas culturas indígenas patrilineares, el cambio resulta aún más significativo en un grupo matrilineal como el wayuu.

La autora explicó, durante el seminario, cómo la mujer wayuu tuvo que cambiar hasta el propio nombre dentro de la sociedad nacional, dejando de usar el de su clan, transmitido generación tras generación por vía femenina, de abuela a madre y de madre a hija. Y si el nombre es la primera identidad de un ser, se pueden imaginar las consecuencias en los niños wayuu. A una abuela a la que le nace una nieta, los wayuu le decían, con extrema ternura y cariño: –ya estás retoñando–, recordaba Pocaterra en su testimonio en el seminario.

Gran parte de estos testimonios de mujeres indígenas están contenidos en la síntesis incluida en esta parte del volumen.

Lamentablemente, no ha sido posible rescatar, por fallas de los equipos de grabación, todos los aportes de los paneles en los que participaron las mujeres indígenas convocadas al seminario. Sea como fuere, los testimonios presentados pueden servir para dar una idea de la complejidad y especificidad de cada tema tratado.

El cuarto capítulo incluye los artículos presentados en el seminario y cuyo objetivo es dar un cuadro general de la situación educativa de la mujer indígena en Bolivia, Ecuador, México y Perú, es decir, aquellos países donde se encuentra la casi totalidad de la población indígena de América Latina.

Cada autora enfoca de manera original el tema, algunas más detenidamente, otras desde un punto de vista más global.

Ardaya, por ejemplo, centra gran parte de su trabajo en la conformación de las organizaciones nacionales de mujeres en Bolivia.

Moya, por su parte, a través de entrevistas a líderes indígenas, ha recogido varias opiniones acerca de la mujer y la educación en Ecuador.

El último capítulo está dedicado a proyectos educativos específicos llevados a cabo en algunos países de la Región: Brasil, Chile y México. El proyecto de Chile (Zambrano) está dirigido especialmente a las mujeres, mientras que el de Brasil (Lindenberg) y el de México (Valverde), aun teniendo una atención preferencial para el componente femenino, están dirigidos al total de la población indígena de un contexto específico. Los proyectos presentados difieren también en lo que respecta al organismo ejecutor; por ejemplo, el de Chile es llevado a cabo por un organismo no-gubernamental, mientras que el de México es de un organismo estatal. Notables diferencias hay también en lo que concierne a la cobertura.

Finalmente, en anexo, se encuentran las conclusiones del seminario técnico regional que ha dado origen al presente volumen.

Elaborado en el marco de la cooperación internacional, este libro pretende ser un aporte para el lector que, por diferentes motivos y desde diferentes perspectivas, está interesado en el tema.

El objetivo es el mismo del seminario: fomentar el intercambio de ideas y experiencias para el mejoramiento de la educación entre las mujeres indígenas de la región. Una educación que ojalá represente una respuesta original de las mismas sociedades indígenas a la ya secular contradicción entre tradición y modernidad.

I. La mujer indígena y su educación

*Anna Lucía D'Emilio**

Aspectos generales

Los últimos años han visto un interés creciente sobre la situación de la mujer en el panorama mundial y en el contexto específico de cada país. Su análisis ha ocupado tribunas internacionales, seminarios y programas de cooperación, reclamando una igualdad de oportunidades y participación que ya ninguna nación de América Latina desconoce en cuanto a los principios, pero que sin embargo, todavía está lejos de lograrse en la realidad.

La producción de textos, así como la constitución de centros de información y de estudio sobre la mujer ha aumentado notablemente y en algunos países

* Italiana. Socióloga. Ha trabajado en proyectos de educación bilingüe intercultural con ONG's y, desde 1984, con la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC). Ha realizado investigaciones antropológicas y ha publicado artículos sobre la educación bilingüe en América Latina.

(sobre todo en Estados Unidos y Europa) se han establecido Departamentos de Estudios sobre el tema en las Universidades (Rendel, 1982). Los grupos feministas, un tiempo activos sobre todo en los países más industrializados, ya operan en casi toda la región, ajustando (en algunos casos más que en otros) los lineamientos teóricos del feminismo a las realidades latinoamericanas.

También en los partidos políticos y organizaciones sindicales y campesinas se han constituido comisiones femeninas en las que las mujeres participan activamente.

Pese a todo, todavía son muchas las barreras que se interponen a una verdadera emancipación de la mujer. En las palabras del anterior Director General de la Unesco, Amadou M'bow[1] "el obstáculo fundamental que se opone a una total igualdad entre los sexos reside en las tradiciones y las mentalidades. Factores de orden cutural, enquistados en actitudes mentales y sistemas de ética tradicional, explican el comportamiento de la mayoría de los hombres" (M'bow, 1982: 22).

En lo que se refiere a la población indígena, desde la década de los años 70 se ha asistido a un fortalecimiento de sus organizaciones, ya sea a nivel local de cada pueblo, o a nivel nacional. Aún cuando éstas nacieron sobre todo como respuesta al problema vital de la defensa de sus territorios, han ido incorporando en sus reivindicaciones el derecho a la participación plena en las políticas socioeconómicas y culturales que los atañen y el derecho a la propia identidad étnica.

En este marco, la educación es percibida como revalorización y rescate de los conocimientos, historia, valores y lengua de la cultura propia, conjuntamente con la apropiación de recursos externos oportunamente seleccionados por las mismas comunidades.

Para el tema que se va a tratar en las páginas siguientes, una pregunta resulta clave desde un comienzo: ¿en qué medida este enfoque educativo centrado sobre la valorización de la cultura tradicional, es coherente o se contradice con las hipótesis respecto a la educación de las mujeres en general, donde la tradición es concebida como obstáculo a la efectiva emancipación?

La heterogeneidad socio-cultural de los países de América Latina hacen extremadamente difícil el análisis general sobre la situación de la mujer indígena y peligroso el intento de buscar estrategias únicas para su mejoramiento.

Por la complejidad y especificidad del tema tratado, el presente trabajo no pretende analizar detenidamente las condiciones de las mujeres indígenas y los programas educativos a ellas dirigidos, sino plantear elementos críticos y cuestiones abiertas que puedan sugerir argumentos de debate.

Inicialmente se exponen los principales lineamientos y eventos a nivel internacional y regional auspiciados por los organismos de cooperación sobre la problemática de la mujer y sobre su educación.

[1] Discurso pronunciado en la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, Copenhague 1980.

Sigue un cuadro general del analfabetismo en algunos países de América Latina con población indígena, considerando en particular las áreas rurales.

Posteriormente se presentan algunas tendencias generales, registradas en la situación de la mujer indígena a raíz de los principales cambios que se han producido en los sistemas socio-económicos tradicionales.

A continuación se enfoca la condición de la mujer indígena dentro de la cultura de pertenencia y su desarrollo a la luz de los planteamientos de los movimientos y organizaciones indígenas e indigenistas.

Finalmente, se resumen las cuestiones y problemas enunciados anteriormente, considerando sus implicaciones para los programas de alfabetización.

La mujer y su educación en la cooperación internacional

Aun constituyendo la mitad de la población mundial, sólo recientemente las mujeres han sido consideradas componentes indispensables en los programas de desarrollo.

A partir de la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer, realizada en 1975 en México, los organismos de cooperación empiezan a dirigirse directamente a la población femenina para su "incorporación al desarrollo", reconociendo la "pérdida que significa la sub-utilización de las posibilidades de aproximadamente el 50% de la población adulta mundial" (CEPAL, 1986: 64) y se pide por lo tanto intensificar las medidas para la integración plena de la mujer en los procesos de cambio planificado.

En la década siguiente, proclamada Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz, se incrementan los esfuerzos en favor de las mujeres, especialmente de áreas rurales pobres. Asimismo, en varios países se toman algunas medidas concretas de transformación del marco legal en lo que concierne a los derechos políticos, cívicos y laborales de las mujeres y se llevan adelante numerosos estudios de carácter nacional, subregional y regionales sobre su situación en el medio urbano y rural, su participación en el trabajo productivo, su rol en las estrategias de sobrevivencias de los grupos campesinos, la división sexual del trabajo, etc.

Otras dos importantes Conferencias Mundiales del Decenio de las Naciones Unidas sobre la Mujer, realizada respectivamente en Copenhague (1980) y Nairobi (1985) sirvieron para evaluar los resultados alcanzados y proponer nuevas recomendaciones.

En cuanto a la región de América Latina y el Caribe, los organismos internacionales han impulsado programas específicos para las mujeres en sus varios sectores de competencia: agricultura, salud, educación, vivienda, etc. (veáse por

ejemplo el "Plan de Acción Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina de la CEPAL" y el "Programa Regional Participación de la Mujer en el Desarrollo" –PRPMD– de UNICEF).

Entre los eventos regionales que han servido para evaluar los esfuerzos realizados y logros alcanzados, cabe señalar las tres Conferencias Regionales sobre Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina (Cuba 1977, Venezuela 1979, México 1983).

Por lo que concierne al sector educativo, ya la Conferencia Mundial de México de 1975 señaló que unicamente si las mujeres gozan de la igualdad de oportunidades de educación, estarán en condiciones de participar en los procesos de desarrollo social.

Las correlaciones evidenciadas por varios estudios entre tasas de analfabetismo y mortalidad infantil, nivel de escolaridad y disminución de las tasas de mortalidad, han hecho todavía más imperativo el esfuerzo de llevar a cabo programas de alfabetización y educación de adultos dirigidos a las mujeres.

Es así como la Unesco ha ampliado en este último decenio el Programa de Igualdad de Oportunidades en materia de Educación, con el objeto de promover la igualdad entre hombres y mujeres y la participación de éstas en el desarrollo. El Programa de la Unesco se basa en 3 estrategias generales: fijar normas institucionales que apuntan a un reconocimiento de los derechos de la mujer; promover investigaciones, intercambio de información y proyectos concretos de enseñanza y formación; incorporar una dimensión femenina a toda la gama de actividades de la Unesco, de modo tal que "independientemente de que trate de un programa de educación, de cultura, ciencias o comunicación, se haga un esfuerzo especial para tomar en consideración los problemas peculiares relacionados con la condición de la mujer" (Unesco 1983: 4).

El Programa global se divide en cuatro grandes campos de acción: la determinación de los obstáculos que dificultan la igualdad de los sexos en materia de educación; la adopción de medidas concretas directamente destinadas a reducir el analfabetismo femenino o aumentar la matrícula en la enseñanza primaria y retención escolar; el fomento del acceso de jóvenes y mujeres a todos los grados o niveles de la enseñanza técnica profesional y científica; la adopción de medidas encaminadas a promover la función educativa de las mujeres en la sociedad.

En lo que concierne a la región, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, auspiciado por la Unesco y asumido por todos los Estados Miembros, asigna una atención prioritaria a la población femenina y en particular a la indígena, para el logro de los tres grandes objetivos que se señalan a continuación:

- Asegurar la escolarización antes del 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8-10 años.
- Eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos.

– Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, a través de la realización de las reformas necesarias.

Dentro de este marco se llevó a cabo, del 11 al 15 de julio de 1983, una "Reunión Técnica Regional sobre Desigualdad Educativa de las jóvenes y mujeres en América Latina y el Caribe" (Braslavsky, 1984; Sirvent, 1983).

Tanto a nivel regional como internacional, en los últimos años se han registrado avances con respecto a la expansión de la matrícula femenina en los distintos niveles de la enseñanza; sin embargo, en el estudio de evaluación interorganizacional de los logros del Decenio de las Naciones Unidas se señala que "aunque la asistencia a las escuelas primarias ha mejorado, la tasa de abandono en el caso de las jóvenes es mayor que en el caso de los jóvenes y sigue siendo un problema principal. Como resultado de él, las jóvenes alcanzan un nivel de educación más bajo, y por lo tanto quedan peor dotadas para contribuir a las iniciativas de desarrollo a medida que va creciendo" (Naciones Unidas, 1985a: 35).

Asimismo, entre las recomendaciones se señala que: "Deben proseguir sin interrupción los esfuerzos para aumentar la tasa de alfabetización. Debe prestarse especial atención a los jóvenes y mujeres de los grupos de edad de 15 a 19 y de 20 a 24 años que han asistido a la escuela o que la han abandonado en fase temprana" (Idem: 40).

En el panorama mundial de la cooperación internacional, una importancia relevante para el futuro está dada por las *Estrategias de Nairobi*, aprobadas por consenso de 157 países miembros y por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1985b).

Es de suponer que ellas orientarán en los próximos años, las actividades de los Organismos Internacionales y Nacionales, así como las políticas y medidas concretas de los gobiernos.

En materia de educación, las estrategias de Nairobi no presentan cambios sustanciales con respecto a las que fueron ya definidas en la Conferencia de México. Sin embargo, es probable que las experiencias acumuladas en esta década, las mayores informaciones disponibles y el empeño de los Organismos de Cooperación, sirvan para incrementar de manera sustancial las actividades dirigidas a las mujeres.

Entre las prioridades de acción, se mantiene el énfasis en la eliminación del analfabetismo, la lucha contra el ausentismo y deserción escolar y la participación de la mujer en todos los niveles de enseñanza.

A continuación se señalan algunos de los párrafos de las *Estrategias de Nairobi* relativas a la educación:

Párrafo 163:

> "(...) Los gobiernos deben fortalecer la participación de la mujer en todos los niveles de formulación y aplicación de políticas, planes, programas y proyec-

tos nacionales de Educación. Se deben adoptar medidas especiales para revisar la educación de la mujer y adoptarla a las realidades del mundo en desarrollo (...). También se deben adoptar medidas especiales a fin de incrementar el acceso en condiciones de igualdad a la educación científica técnica y profesional, en particular el de los jóvenes, y evaluar los progresos realizados por las mujeres más pobres de las zonas urbanas y rurales".

Párrafo 164:

"(...) Si bien la eliminación del analfabetismo es importante para todos, se requieren aún programas prioritarios para superar los obstáculos especiales que, en general, han determinado que las tasas de analfabetismo de las mujeres fueron más elevadas que las de los hombres (...). Se deben iniciar e intensificar los programas de alfabetización obligatoria en las zonas urbanas y rurales de bajo nivel de ingresos. La elevación del nivel de educación de la mujer, es importante para el bienestar general de la sociedad y porque está estrechamente relacionado con la supervivencia del niño y el espaciamiento de los nacimientos".

Párrafo 165:

"Se deben abordar las causas del alto índice de ausentismo y deserción escolar de los niños".

Párrafo 167:

"Hay que examinar los planes de estudio de las escuelas públicas y privadas, revisar los libros de texto y otros materiales didácticos y dar una nueva orientación al personal docente para eliminar de la educación toda concepción discriminatoria estereotipada basada en el sexo (...)".

Párrafo 170:

"Toda la formación educativa y profesional debe ser flexible y accesible, tanto para la mujer como para el hombre, y debe orientarse a mejorar las posibilidades de trabajo y las perspectivas de ascenso de la mujer (...)".

Párrafo 171:

"(...) Se debe modificar el actual sistema de enseñanza, que en muchos países se halla rigurosamente dividido por sexo (...)".

Párrafo 173:

"Se deben introducir en todos los niveles del sistema educativo, programas que capaciten al hombre para asumir las mismas responsabilidades que la mujer en la crianza de los hijos y en el mantenimiento del hogar". (Naciones Unidas 1985b: 46-48).

Las *Estrategias de Nairobi* también han considerado especialmente a la mujer perteneciente a una minoría y a la mujer indígena. Esta atención resulta innovadora respecto al Plan de Acción Mundial de la Conferencia de México de 1975 (Naciones Unidas, 1975), y deja prever un aumento de las actividades en favor de este grupo poblacional.

Se transcribe a continuación los párrafos relativos al tema señalado:

Párrafo 302:

"Algunas mujeres son víctimas de opresión por pertenecer a grupos minoritarios o a poblaciones que históricamente se han visto sometidas a dominación y padecido desposeimientos y dispersión. Estas mujeres sufren toda la carga de la discriminación por motivos raciales, de color, ascendencia, étnicos y de origen nacional y en su mayor parte, sufren graves privaciones económicas. Por consiguiente, como mujeres, están en una situación doblemente desventajosa. Los gobiernos de los países en que existen minorías y pueblos indígenas deben tomar medidas para hacer respetar, preservar y promover todos los derechos humanos, su dignidad, su identidad étnica, religiosa, cultural y lingüística y su plena participación en los cambios sociales".

Párrafo 303:

"Los gobiernos deben asegurar que los derechos humanos y las libertades fundamentales, consagrados en los instrumentos internacionales pertinentes, se garanticen también plenamente a las mujeres pertenecientes a los grupos minoritarios y a las poblaciones indígenas. Los gobiernos de los países en que existen poblaciones indígenas y minorías deben asegurar que se respeten los derechos económicos, sociales y culturales de esas mujeres, y ayudarlas en el desempeño de sus funciones familiares y de progenitoras. Las medidas concretas que se adopten deben orientarse hacia las deficiencias alimentarias, los altos niveles de mortalidad infantil y maternal y otros problemas sanitarios, la falta de educación, la vivienda y el cuidado del niño. Se debe proporcionar capacitación laboral, técnica, profesional y de otros tipos, para permitir a esas mujeres obtener empleo o participar en actividades y proyectos que generen ingresos y asegurarse salarios adecuados, salud y seguridad en el

empleo y demás derechos laborales. En la medida de lo posible, los gobiernos deben asegurar que estas mujeres tengan acceso a todos los servicios en sus propios idiomas".

Párrafo 304:

"La mujer perteneciente a los grupos minoritarios o a las poblaciones, debe ser plenamente consultada y debe participar en la elaboración y ejecución de los programas que la afecten. Los gobiernos de los países en que existan poblaciones indígenas y minorías deben tener debidamente en cuenta la labor de órganos como el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial y la Comisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, y en especial de su grupo de trabajo que está elaborando un conjunto de normas internacionales para proteger los derechos de las poblaciones indígenas. La Asamblea General debe examinar la conveniencia de designar un año internacional de las culturas indígenas y tradicionales, a fin de fomentar la comprensión internacional y subrayar la función característica de las mujeres en el mantenimiento de la identidad de sus pueblos". (Naciones Unidas, 1985b).

Es oportuno advertir que en los tres párrafos anteriores, existe una referencia explícita a los derechos humanos, las libertades fundamentales y las cuestiones raciales; es decir que cuanto más se caracteriza al grupo desfavorecido, tanto más es necesario evocar los elementales derechos de toda persona. En consecuencia, cabe preguntarse: ¿Qué se puede esperar, en términos de mejoramiento de la condición de las mujeres pobres, en países donde ni siquiera se respetan las diferencias culturales y de raza?, ¿cómo puede cambiar la condición de la mujer indígena que vive en zonas afectadas cada día por el terrorismo, la represión y la violencia?, ¿cómo llevar a cabo acciones de alfabetización con poblaciones que viven constantemente despojadas de su tierra y expuestas a programas de colonización?

Además es preciso considerar otro factor desalentador del actual contexto regional: la situación de profunda crisis económica que no permite prever cambios sustanciales en los fondos destinados al gasto público.

De hecho, en las zonas marginales y sobre todo en aquéllas indígenas, la mayoría de los proyectos educativos y de desarrollo integral reciben el apoyo financiero de organismos de cooperación y fundaciones extranjeras más que de entidades estatales nacionales.

Mientras tanto, es de esperar que el gran énfasis internacional puesto sobre el tema general de la mujer no repercuta negativamente sobre la condición de la población cultural y racialmente diferenciada.

Un antropólogo norteamericano, por ejemplo, al analizar los cambios que se han producido en las últimas décadas en el sistema socio-económico y cultural de

los Estados Unidos, sostiene que la entrada en gran escala de las mujeres blancas en el mercado del trabajo ha restringido notablemente las posibilidades de empleo de los hombres negros.

Con la disminución de la producción industrial y el aumento del sector terciario, el negro se ha visto paulatinamente desplazado de la administración pública, del comercio, de los puestos de contables, cajeros, maestros, etc. Para estos empleos, las mujeres blancas tienen ventajas sobre los negros e hispánicos, ya sea por el mayor nivel de instrucción o por hablar un "americano" más correcto, sin interferencias dialectales. Por lo tanto, aunque un empleador pueda tener prejuicios hacia las mujeres, seguramente estos perjuicios son mayores si se trata de hombres de color (Harris, 1981).

En los países de América Latina con bajo porcentaje de indígenas sobre el total de la población nacional, es improbable que se presente una situación similar siendo que, de hecho, no hay competitividad en el mercado del trabajo entre la población indígena y la población femenina de la sociedad hispanohablante.

Sin embargo es posible que, en los países con altos índices de población indígena urbanizada, como por ejemplo Bolivia y Guatemala, exista para algunos trabajos, una mayor competitividad entre los dos grupos y una reducción de oportunidades para los emigrados indígenas.

El analfabetismo de la población rural femenina

Los datos sobre las tasas de analfabetismo proceden esencialmente de los censos nacionales que se realizan cada diez años. Resulta difícil, en consecuencia, tener un cuadro actualizado de la situación, pues para algunos países los datos son anteriores al lanzamiento de campañas nacionales para la erradicación del analfabetismo (por ej. Bolivia, Nicaragua, Honduras).

Para la región de América Latina y el Caribe, en su conjunto, durante los últimos 15 años se registra una disminución relativa del analfabetismo del 27,3% en 1970 al 17,3% en 1985. Sin embargo, no se ha modificado el número absoluto de analfabetos que se mantiene alrededor de los 44 millones (Unesco, 1986). Entre los países con mayores tasas de analfabetismo se encuentran Haití, Guatemala, Honduras, El Salvador y Bolivia.

Por lo que se refiere a datos sobre población indígena y sobre todo a su situación educativa, es imposible una estimación precisa. No se cuenta con censos indígenas actualizados y, en algunos casos, los criterios censales son reductivos, limitándose a la variable lingüística.

Se calcula que en América Latina existen alrededor de 30 millones de indígenas, distribuidos en unos 400 grupos etno-lingüísticos diferentes. La presencia

indígena es muy alta en Guatemala y Bolivia (más de la mitad de la población nacional) y alta en Ecuador, Perú y México (Mayer y Masferrer, 1979).

En cuanto a la disparidad por sexo, a nivel regional, se calcula que el analfabetismo femenino es superior al masculino en 3,9 puntos con diferencias mucho más marcadas en Bolivia, Guatemala y Perú (Unesco, 1986).

Es preciso considerar que las diferencias por sexo son menores a las que se evidencian entre zonas rurales y zonas urbanas (Unesco, 1986). El hecho que analfabetismo masculino rural sea mayor del femenino urbano, en la mayoría de los países, parece indicar que la zona de residencia incide más que el sexo en este aspecto (Naciones Unidas, 1979: 12).

Es así que, para tener una aproximación general sobre el analfabetismo femenino indígena se deberán cruzar los indicadores de sexo con los de área.

En el cuadro 1, los países han sido distribuidos de acuerdo al porcentaje de indígenas sobre el total de la población nacional según datos demográficos al 1978 (Mayer y Masferrer, 1979)[2].

Sólo se incluyen en el cuadro los países con los que se cuenta con indicadores de zona y sexo.

Cuadro 1
AMERICA LATINA Y EL CARIBE
TASAS DE ANALFABETISMO POR ZONA Y SEXO
(Población de 15 y más años)
Ultimo año disponible

País	Porcentaje población indígena	Año	Sexo	Tasas de analfabetismo		
				Total país	Zona urbana	Zona rural
Guatemala	59.7	1973	Total	54.0	28.2	66.6
			Hombres	46.4	20.0	59.9
			Mujeres	61.5	35.5	77.6
Bolivia	59.2	1976	Total	36.8	15.2	53.2
			Hombres	24.2	6.2	37.3
			Mujeres	48.6	23.2	68.5
Perú	36.8	1981	Total	17.4	7.8	37.7
			Hombres	9.6	3.4	22.2
			Mujeres	25.0	11.8	53.1
Ecuador	33.9	1974	Total a)	25.8	9.6	38.2
			Hombres	21.8	6.9	32.3
			Mujeres	29.6	12.2	44.4
México	12.4	1981 b)	Total	18.2	8.1	39.8
			Hombres	9.9	3.6	23.4
			Mujeres	26.3	12.5	56.2

[2]Los autores señalan que para Honduras, Nicaragua y Salvador; la información no es confiable.

Cuadro 1 (conclusión)

País	Porcentaje población indígena	Año	Sexo	Tasas de analfabetismo		
				Total país	Zona urbana	Zona rural
Panamá	6.8	1980	Total	15.4	5.2	27.2
			Hombres	14.7	4.8	24.9
			Mujeres	16.0	5.6	29.8
Chile	5.7	1970	Total	11.0	6.6	25.6
			Hombres	10.1	5.4	23.6
			Mujeres	11.8	7.7	27.9
Honduras	3.2	1974	Total	43.1	21.1	54.4
			Hombres	41.1	17.6	52.1
			Mujeres	44.9	24.0	56.8
El Salvador	2.3	1975	Total	38.0	18.0	53.0
			Hombres	34.5	12.7	48.9
			Mujeres	41.1	22.2	57.2
Paraguay	2.3	1972	Total	19.9	11.4	25.9
			Hombres	14.9	7.4	19.7
			Mujeres	24.5	14.7	32.3
Colombia	2.2	1973	Total	19.2	11.2	34.7
			Hombres	18.0	9.0	32.8
			Mujeres	20.2	13.0	36.8
Nicaragua	1.8	1971	Total	42.5	19.5	65.4
			Hombres	42.0	16.1	63.8
			Mujeres	42.9	22.1	67.0
Argentina	1.5	1980 c)	Total	6.1	4.1	14.6
			Hombres	5.7	3.6	14.2
			Mujeres	6.4	4.5	15.1
Costa Rica	0.6	1973	Total	11.6	4.9	17.0
			Hombres	11.4	4.0	16.6
			Mujeres	11.8	5.7	17.5
Brasil	0.2	1980	Total	25.5	16.9	46.4
			Hombres	23.7	14.2	44.8
			Mujeres	27.2	19.3	48.1

Fuente: Unesco. Statistical Yearbook; Unesco ED-87/MINEDLAC/REF2; Mayer Enrique y Masferrer Elio. "La población indígena de América en 1978" en: América Indígena; vol. XXX, Nº 2, 1979.

a) Excluidas las tribus de indios nómades.
b) No incluye población que no declaró condición de alfabetismo.
c) Las tasas por zonas se refieren a la población de 10 años y más.

La correlación entre índice de población indígena y tasa de analfabetismo rural resulta significativa en los países con más de un 30% de indígenas, como se puede apreciar en el cuadro 2 y en el gráfico 1.

Para los demás países, el campo de variación de las dos variables resulta más extenso en el caso de Brasil, Nicaragua, El Salvador y Honduras: estos países presentan tasas de analfabetismo rural superior al 50% aun contando con un porcentaje de indígenas inferior al 5%.

Brasil, Nicaragua, El Salvador y Honduras presentan además otra característica: la disparidad entre analfabetismo masculino y femenino en zona urbana es mayor de aquélla registrada en zonas rurales (el mismo fenómeno se observa en Costa Rica).

Cuadro 2
AMERICA LATINA Y EL CARIBE
CORRELACION ENTRE INDICE DE POBLACION INDIGENA Y TASA DE ANALFABETISMO
(Población de 15 y más años)
Ultimo año disponible

País	Porcentaje población indígena	Tasas de analfabetismo		
		Año	Rural total	Rural mujeres
Guatemala	59.7	1973	68.6	77.6
Bolivia	59.2	1976	53.2	68.5
Perú	36.8	1981	37.7	53.1
Ecuador	33.9	1974	38.2	44.4
México	12.4	1981	39.8	56.2
Panamá	6.8	1980	27.2	29.8
Chile	5.7	1970	25.6	27.9
Honduras	3.2	1974	54.4	56.8
El Salvador	2.3	1975	53.0	57.2
Paraguay	2.3	1972	25.9	32.3
Colombia	2.2	1973	34.7	36.8
Nicaragua	1.8	1971	65.4	67.0
Argentina	1.5	1980	14.6	15.1
Costa Rica	0.6	1973	17.0	17.5
Brasil	0.2	1980	46.4	48.1

(Notas y fuentes: ver cuadro 1).

Gráfico 1

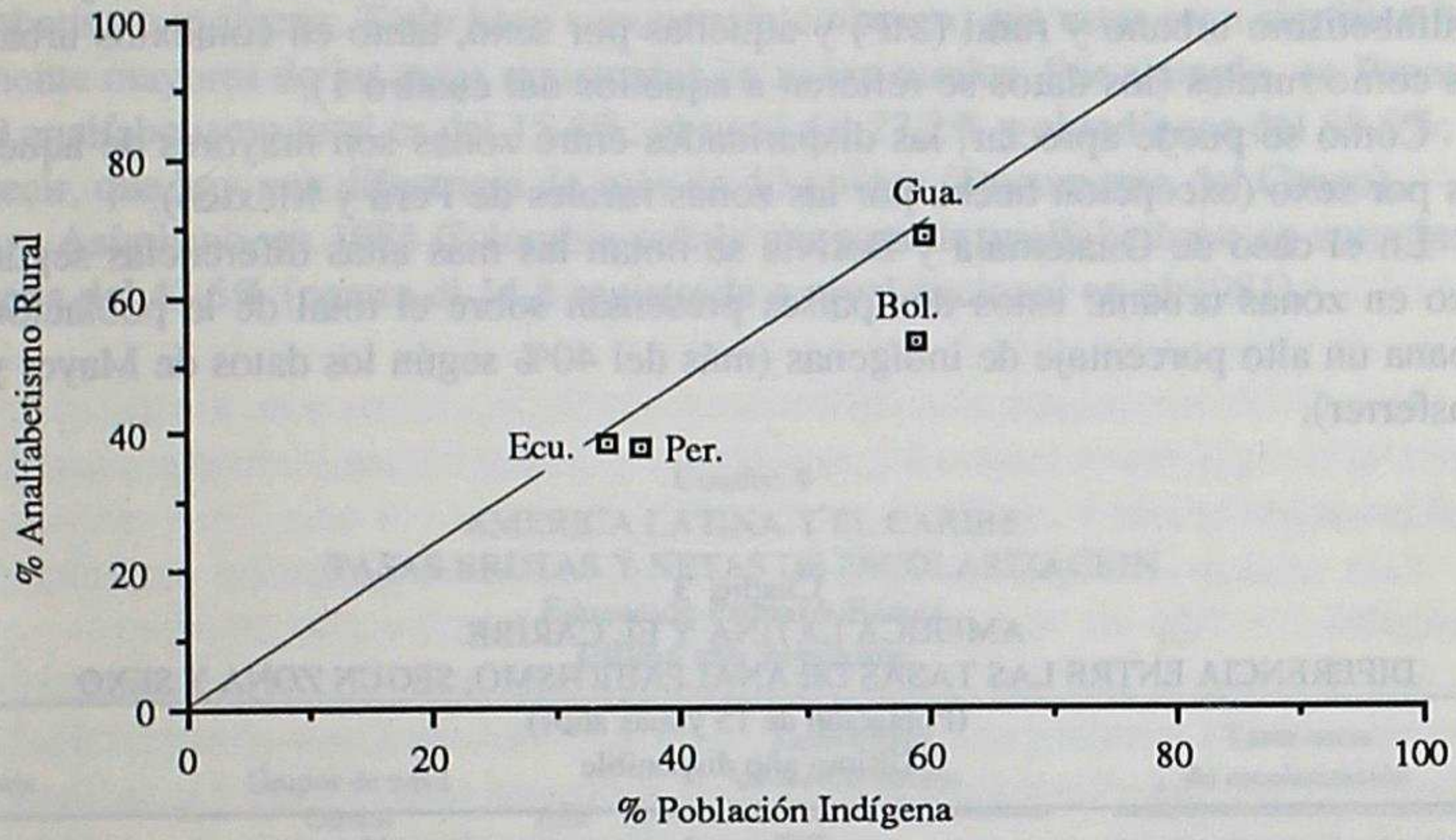
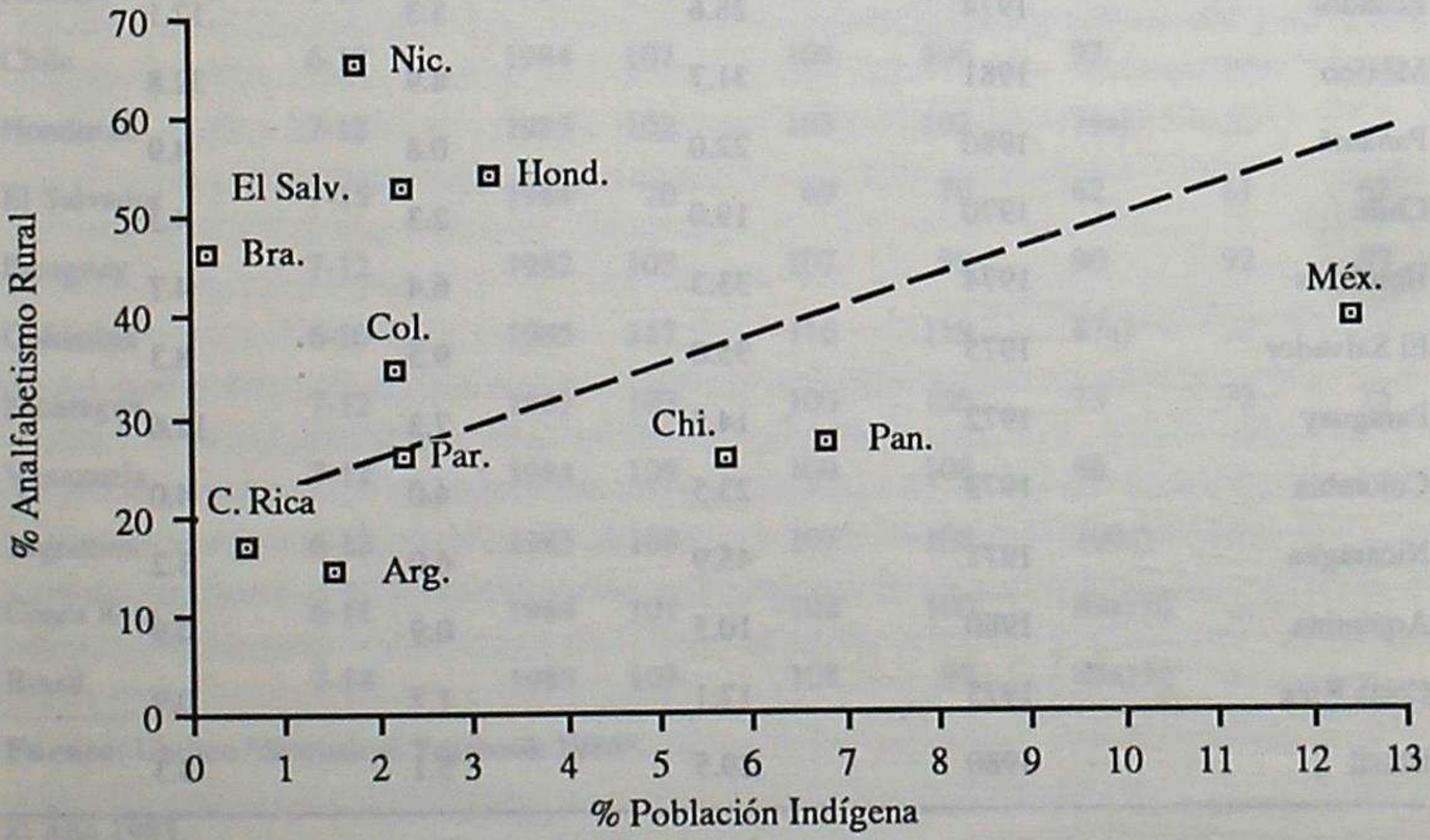


Gráfico 2



En el cuadro 3 se evidencian las diferencias de puntos entre porcentajes de analfabetismo urbano y rural (MF) y aquéllas por sexo, tanto en contextos urbanos como rurales (los datos se refieren a aquéllos del cuadro 1).

Como se puede apreciar, las disparidades entre zonas son mayores de aquéllas por sexo (excepción hecha por las zonas rurales de Perú y México).

En el caso de Guatemala y Bolivia se notan las más altas diferencias según sexo en zonas urbana: estos dos países presentan sobre el total de la población urbana un alto porcentaje de indígenas (más del 40% según los datos de Mayer y Masferrer).

Cuadro 3
AMERICA LATINA Y EL CARIBE
DIFERENCIA ENTRE LAS TASAS DE ANALFABETISMO, SEGUN ZONA Y SEXO
(Población de 15 y más años)
Ultimo año disponible

País	Año	Diferencia entre tasas de analfabetismo: (puntos)		
			Mujeres-hombres	
		Rural-urbano total	Zona urbana	Zona rural
Guatemala	1973	40.4	15.5	17.7
Bolivia	1976	38.0	17.0	31.2
Perú	1981	29.9	8.4	30.9
Ecuador	1974	28.6	5.3	12.1
México	1981	31.7	8.9	32.8
Panamá	1980	22.0	0.8	4.9
Chile	1970	19.0	2.3	4.3
Honduras	1974	33.3	6.4	4.7
El Salvador	1975	35.0	9.5	8.3
Paraguay	1972	14.5	7.3	12.6
Colombia	1973	23.5	4.0	4.0
Nicaragua	1971	45.9	6.0	3.2
Argentina	1980	10.5	0.9	0.9
Costa Rica	1973	12.1	1.7	0.9
Brasil	1980	29.5	5.1	3.3

(Notas y fuentes: ver cuadro 1).

Ya se observó anteriormente que no se cuenta con datos sobre tasas de analfabetismo indígena. Todo hace suponer sin embargo, que estas sean significativamente mayores de las tasas registradas en zonas rurales. Por ejemplo, en Panamá al analfabetismo total es del 15,4%; el rural del 27,2% y el indígena del 68,5%; es decir, que hay una diferencia de más de 40 puntos (Documento del Censo).

Asímismo, en 1985 Colombia señala una tasa de analfabetismo en zona indígena del 43,5% (contra el 14,8 registrada a nivel nacional en el 1981).

Cuadro 4
AMERICA LATINA Y EL CARIBE
TASAS BRUTAS Y NETAS DE ESCOLARIZACION
Educación Primaria/Básica
Ultimo año disponible

País	Grupos de edad Oficial	Año	Tasas brutas de escolarización			Tasas netas de escolarización		
			Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Guatemala	7-12	1983	75	80	69	62	65	58
Bolivia	6-13	1984	91	96	85	81	86	77
Perú	6-11	1985	122	125	120	97	...	...
Ecuador	6-11	1983	117	117	117	85a)	...	...
México	6-11	1984	116	118	115	97	...	...
Panamá	6-11	1984	105	107	102	87	87	87
Chile	6-13	1984	107	108	106	92	...	...
Honduras	7-12	1985	102	103	102	79a)	...	...
El Salvador	7-15	1984	70	69	70	62	61	62
Paraguay	7-12	1982	103	107	99	90	92	89
Colombia	6-10	1985	117	116	119	87a)	...	...
Nicaragua	7-12	1983	103	100	106	73	72	75
Venezuela	7-12	1984	109	109	108	86	...	...
Argentina	6-12	1985	108	107	108	100a)	...	...
Cosca Rica	6-11	1984	101	102	100	89a) b)	...	...
Brasil	7-14	1983	103	108	99	85a) b)	...	...

Fuente: Unesco "Statistical Yearbook 1986".

a) Año 1985.
b) Cifras calculadas con base en los "Informes Nacionales" de los países. 1986.

Para tener un cuadro completo de la situación educativa deberían considerarse, además de las tasas de analfabetismo, también aquéllas de escolaridad así como los porcentajes de deserción y repetición en el ciclo de escolarización básica.

Lamentablemente, muchos de estos datos no están disponibles: para las tasas de escolaridad, por ejemplo, las fuentes Unesco (Statistical Yearbook) consideran la variable sexo, pero no aquélla de zona que, como se observó anteriormente, puede ser mayormente relevante.

Más difícil aún resulta el cálculo preciso de los repitentes y de los que abandonan la escuela. En el cuadro 4 se presentan los datos disponibles sobre tasas de escolarización brutas y netas.

Este cuadro no evidencia fuertes discrepancias entre población femenina y masculina.

En las tasas brutas de escolarización, la diferencia mayor entre hombres y mujeres es de 11 puntos y se refiere a Guatemala y Bolivia. Otros países, como El Salvador, Colombia, Nicaragua y Argentina presentan tasas de escolarización en favor de las mujeres.

Aunque el cuadro 4 no contiene el indicador de zona, es problable que éste sea más significativo del de género, según la tendencia ya registrada en la alfabetización de adultos.

En América Latina, el analfabetismo es un grave problema que afecta a la mayoría de los sectores marginales independientemente del sexo y del origen étnico.

Sin embargo, en el caso de los indígenas, la discriminación en las oportunidades educativas es más marcada, como lo demuestran elecuentemente los datos de Panamá y Colombia ya señalados.

LA MUJER INDÍGENA Y LOS PROCESOS DE CAMBIO

Observaciones preliminares

Los problemas de la mujer indígena no pueden ser disociados del conjunto de dificultades vividas por sus respectivos pueblos. Aún cuando la situación socioeconómica puede variar de un contexto a otro, sin embargo hasta ahora las comunidades indígenas de la mayoría de los países de la región siguen enfrentándose al problema vital de la tenencia de la tierra. Por un lado hay grupos a los que todavía no se les reconoce el derecho de propiedad sobre territorios ocupados por ellos desde siglos; por otro, los grupos que lograron a través de movilizaciones y presiones obtener títulos de propiedad, se ven continuamente expuestos a planes de colonización y despojos de sus recursos naturales por parte de empresas nacionales y multinacionales.

La situación de miseria en la que está la población indígena es en algunos casos alarmante; en ciertas áreas quechuas por ejemplo, se registran tasas de mortalidad infantil del 289.5 por mil, es decir que más de la cuarta parte de los nacidos no alcanzan a cumplir un año de vida (Morales Anaya, 1984).

También es necesario considerar que muchos grupos indígenas, además de la precariedad económica, se ven constantemente amenazados por la violencia política que no respeta ni edades ni sexo. Una joven de la zona andina, detenida a los 14 años y puesta en libertad recientemente relata: "Me decían, habla la verdad, habla todo lo que sabes (...) me han torturado, han abusado de mí (...) yo salí embarazada en la cárcel y he tenido allí a mi hijo. Pero no nació normal, nació enfermo y este niño se ha muerto. No conozco al papá de mi hijo porque me taparon la cara y yo gritaba" (Mujer y Sociedad, 1987: 32).

Asímismo, una indígena centroamericana cuenta de un hermano muerto de desnutrición, de otro quemado vivo delante de ella por las fuerzas militares; del padre también quemado vivo; de la madre violada y dejada todavía con vida amarrada a un árbol hasta que se la comieron los gusanos; de amigas violadas por ladinos y de otras despedazadas (Burgos, 1985).

Aun cuando estos testimonios puedan parecer extremos y siniestros, no son los únicos en la historia actual de los indígenas. En otras partes también se repiten acontecimientos similares y no sorprende, por lo tanto, que en la *Estrategia de Nairobi* al referirse explícitamente a las mujeres indígenas se llame la atención sobre los derechos humanos, como ya se señaló en el primer capítulo. Es cierto que en el panorama actual de América Latina, algunos problemas no afectan sólo a los indígenas sino a sectores más amplios de la población: la grave crisis económica, por ejemplo, repercute sobre las condiciones de vida materiales de todos los estratos sociales más débiles. Asímismo, la violación de los derechos humanos en algunos países atañe a todos los sectores opositores a un determinado régimen político, como ha sido el caso de Argentina durante el anterior gobierno.

En las próximas páginas se presentarán algunos otros tipos de problemas que tal vez no sean exclusivamente circunscritos a los indígenas, porque dependen de sistemas sociales, políticos y económicos que discriminan a todos los grupos poblacionales débiles. Es preciso, por lo tanto, recordar las características específicas que hacen de los indígenas el grupo más vulnerable a la discriminación social global: las diferencias culturales y lingüísticas.

En el caso, por ejemplo, de la violencia física determinada por factores históricos contingentes (como un sistema político dado) se añade la violencia cultural, que ya no puede definirse circunstancial, pues se perpetúa desde casi 500 años. Al homicidio, tortura y desaparición de seres humanos se añade la destrucción de toda su cultura (y en la región se cuentan por centenas los grupos indígenas que han desaparecido física y culturalmente desde la época de la conquista). Un cambio de gobierno puede frenar la violencia física contra amplios sectores de la población y sin embargo, perpetuar aquella cultural hacia las minorías étnicas.

La educación, preocupada de la distribución y producción de conocimientos (es decir de la cultura), no puede quedarse impasible frente a la destrucción de los conocimientos, pues estaría contradiciéndose y, lo que tal vez sea peor, estaría desconociendo la verdadera historia de América Latina que empieza mucho antes de los cinco siglos del descubrimiento del continente.

Como dice Berger, "Los seres humanos tienen el derecho de vivir en un mundo que tenga significado; el respeto de este derecho es, para el político, un imperativo moral" (1981: 202).

La mujer indígena en los varios contextos socio-culturales

Con el objeto de entrar en lo específico de los procesos de cambio y de la tarea educativa, se hace necesario diferenciar a los grupos étnicos de América Latina, según algunas características generales que permitan una mejor contextualización de la actual situación de la población femenina. Se utilizará una tipología simplificada y general, propuesta por algunos autores (Varese, 1982; Gigante y otros, 1986) y cuyas variables residen principalmente en el sistema económico y en la relación de la etnia con el medio ambiente que le corresponda históricamente. Se distinguen así tres grandes grupos:

- Las etnias localizadas principalmente en la foresta tropical, con cultivos rotatorios (cuyos productos por lo general, no se destinan a la comercialización) y actividades de caza, pesca y recolección. Estas etnias son definidas también como "pre-campesinas" o "de economía de autoabastecimiento".
- Las etnias campesinas, ubicadas sobre todo en las zonas andinas y mesoamericanas.
- Los grupos indígenas asalariados del campo o de la ciudad por la pérdida de sus tierras y de sus recursos naturales.

Las del primer grupo organizan sus actividades económicas y sociales preferentemente en la producción, distribución, intercambio y consumo de valores de uso destinados al mismo grupo, pues sólo una mínima parte entra en el mercado externo. Están ubicadas lejos de los centros urbanos y mantienen vivos muchos rasgos de la propia tradición cultural (lengua, conocimientos, valores, rituales, etc.). Estos grupos, aun presentando una fuerte capacidad de adaptación a los cambios producidos por factores internos gracias a los mecanismos propios del sistema cultural específico, son extremadamente vulnerables a los cambios provocados por factores externos, tales como la invasión de colonos o la explotación de sus recursos naturales (madera, petróleo, minerales) por parte de empresas multinacionales (Gigante y otros, 1986).

Con respecto al segundo grupo de la tipología propuesta, las etnias campesi-

nas se presentan como sometida a un campo de fuerza donde actúan instancias centrípetas (mantenimiento de la tradición) y centrífugas ("modernización" y cambio). En ellas se detecta una doble lógica socioeconómica: la producción de valores de uso (que sigue rigiendo las relaciones internas a la comunidad), está acompañada por la producción de valores de cambio cuyos principios en muchos sentidos se contraponen a la anterior (ej. acumulación y ahorro contra la reciprocidad; acumulación del poder por medios económicos y no por las reglas del poder tradicional, etc.) (idem.).

El tercer grupo de indígenas, expropiado de sus tierras y recursos, ha tenido que emigrar y vender su propia fuerza de trabajo, la que constituye, sobre todo en los contextos urbanos, la única fuente de ingresos. Es decir que está totalmente insertado en una lógica económica distinta de la tradicional, ocupando en la nueva una posición subalterna.

Esta tipología tiene un carácter muy general que no incluye los casos de etnias que han logrado una mayor capacidad de gestión de los procesos de cambio y que, por lo tanto, no se han visto obligados a incrementar la gran masa de desempleados y subempleados del campo y de la ciudad, aun insertándose en la lógica de mercado y capitalista. Es el caso por ejemplo de los Otavaleños en Ecuador.

Se tratará ahora de esbozar, aunque en rasgos generales, la condición de la población femenina en estas tres grandes categorías, con el fin de identificar las principales modificaciones que se han producido en el rol y status de la mujer indígena en los procesos de cambios debidos a factores externos (fundamentalmente al impacto con el sistema socio-económico de la sociedad envolvente). Varios estudios recientes de carácter etnográfico parecen demostrar que la inserción de la etnia en la economía de mercado provoca el deterioro del rol y del status de la mujer indígena (Barclay, 1985; Tizón, 1985); de hecho, en general en las etnias precampesinas la situación actual está caracterizada por un proceso de pérdida paulatina de los espacios de poder (sobre todo informal), tradicionalmente en mano de las mujeres (Stocks y Stocks, 1984).

En las etnias campesinas este proceso ya ha culminado y la redefinición de los roles es una realidad –no sólo a nivel sexual sino también social– hecha de manera desventajosa para las mujeres. Sin embargo, algunas de ellas han buscado y creado nuevos espacios organizativos y nuevos canales de ejercicio del poder no sólo informal, como lo demuestran varios ejemplos: el Comité de mujeres de los trabajadores mineros de Bolivia (Domitila de Chungara, 1978), la constitución de comisiones femeninas en las organizaciones indígenas de Ecuador (por ej. la CONFENIAE y la CONAIE); la realización de la Primera Asamblea Nacional de la Mujer Campesina del Perú, organizado por la Confederación Campesina del Perú –CCP– en abril de 1987.

Con respecto a la mujer indígena en contextos urbanos, cabe señalar que su inserción en el mercado del trabajo es totalmente marginal: trabajadoras domésticas (empleadas, cocineras, niñeras), comerciantes callejeras, obreras precarias. La

ciudad no le ofrece ninguna de las ventajas económicas esperadas en el momento de la migración e inclusive la relega en el restringido espacio de la familia nuclear, donde ya no cuenta con la solidaridad de un grupo mayor de parientes.

La división sexual del trabajo parece ser mucho más marcada en las etnias tropicales o más en general, en aquéllas que han sido afectadas en menor grado por el proceso de aculturación. Sin embargo, ésta no necesariamente trae consigo una marcada diferenciación de status, ya sea por la complementariedad de las funciones de los dos roles o por el poder informal que la mujer siempre ha ejercido y sobre el cual sólo recientemente los cientistas sociales han puesto su atención.

En un trabajo comparativo sobre algunas etnias tropicales, Stocks y Stocks (1984) retomando algunas hipótesis de Sunday (1974), sostienen que el prestigio y la autonomía de la mujer están relacionados con un control sobre la producción y distribución de los recursos interna y externamente valorados. La mujer amazónica por ejemplo, a través del control total sobre el procesamiento de la mandioca dulce y la distribución de la bebida derivada, el masato, tiene también el control de la vida social de la comunidad; es propio también, la fuerte división sexual del trabajo, que le otorga este privilegio, pues hay toda una serie de tabúes que impiden al hombre preparar esta bebida al mismo tiempo en que el prestigio del varón está asociado a la cantidad de masado que sus mujeres (y sólo ellas) puedan servir.

De hecho, en las etnias donde, por el proceso de modernización, la cerveza ha sustituido el masado y donde se empiezan a valorar más aquellas actividades que generan ingresos monetarios, la mujer sufre una pérdida de status si no existen otros productos, siempre en la esfera de su competencia, que sean altamente valorados por el mercado externo (por ej. la artesanía para la etnia Shipibo). Como muy bien lo señala Barclay (1985), con la nueva lógica económica se termina por otorgar valor sólo al trabajo que participa de los circuitos mercantiles y no al conjunto de actividades productivas con las que las unidades domésticas aseguran la reproducción del grupo.

Para Tizón, "en el proceso de modernización existen tres factores que contribuyen a la erosión del status de la mujer en estas sociedades:

"1) Los productos manufacturados exclusivamente por mujeres no encuentran aceptación en el mercado exterior y ellas dejan de producir aquéllos que son valorados internamente; 2) el prejuicio masculino del sistema de mercado moderno da al hombre indígena un preferente acceso al dinero en efectivo, convirtiéndolo en el comprador de los nuevos artículos que reemplazan a las manufacturas confeccionistas por la mujer; 3) el mercado induce a un cambio de una organización social comunitaria a familias nucleares independientes, incrementando el aislamiento doméstico con consecuencias definitivamente negativas para la mujer: mayor trabajo y menor control" (Tizón, 1985: 7).

En las comunidades amazónicas, la complementariedad de los roles se obser-

va también en la producción de bienes alimenticios, pues el trabajo masculino está orientado a la caza y pesca (aporte por lo tanto de proteínas a la dieta alimenticia) mientras que la mujer se dedica a la agricultura y recolección (carbohidratos y proteínas vegetales); el cultivo del campo (la chacra) pertenece a la mujer, aunque el hombre participa en la limpieza inicial del bosque.

Aun cuando los hombres tengan que alejarse de la comunidad por algunos días o por temporadas mayores (por ejemplo para la explotación de madera y/o caza), su ausencia no provoca cambios sustantivos en el trabajo de la mujer, pues las tareas masculinas son generalmente llevadas a cabo por los demás hombres que quedan en la comunidad (casi siempre familiares).

En lo que se refiere a los productos agrícolas, es interesante notar que puesto que éstos pertenecen a la esfera de control femenino, si una parte es vendida a personas externas a la comunidad, la ganancia es de la mujer aunque casi siempre quien trata sobre precio es el hombre.

Igualmente, en lo que se refiere a la venta de productos artesanales o de pequeños animales, la ganancia es de quien fabricó el objeto artesanal o de quien crió el animal, sea él, una mujer, un niño, una niña o un varón.

Una situación distinta, sin embargo, se presenta en las comunidades donde se han introducido los monocultivos (no practicados tradicionalmente) o la crianza de animales en escala mayor. En este caso la mujer participa al lado del hombre en el trabajo, desde la siembra hasta la cosecha y en el cuidado de los animales, pero no controla la distribución del ingreso de la venta.

Las etnias indígenas campesinas ubicadas principalmente en las zonas andina y mesoamericana, también sufren el mismo deterioro de status de la mujer a causa de la economía de mercado.

Entre los Salasacas, por ejemplo, la producción de tapices y tapetes –tradicionalmente bajo la competencia femenina– pasó a ser una actividad masculina a raíz de la valorización de estos productos en el mercado externo (Poeshel, 1985). Lo que anteriormente se señalaba para los Shipibos (es decir, que es posible mantener el status de la mujer si ella controla la producción de bienes valorados externamente), no es cierto en el caso de los Salasacas, pues aquí ahora son los hombres quienes tejen, dominan mejor las técnicas tradicionales de la textura y reciben los ingresos de la venta. Ahora, siempre según Poeshel, las mujeres encargan su ropa a uno de los "especialistas" y le pagan el precio correspondiente.

Desde un comienzo, en este capítulo, se ha señalado que mientras las etnias denominadas pre-campesinas están en un proceso de pérdida de los espacios de control femenino, en realidad aquellas campesinas ya han vivido esta etapa y ya se han redefinido los roles, generalmente de manera desventajosa para las mujeres. La migración de la población masculina, además, refuerza la necesidad de que ellas asuman tareas y responsabilidades antes compartidas.

En el análisis de Arizpe (1975) la hipótesis de fondo es que, los cambios económicos introducidos en las comunidades, al aumentar la necesidad del ingre-

so monetario "hace al campesino más dependiente del mercado de trabajo y consecuentemente, a la mujer campesina más dependiente del hombre" (Arizpe, 1975: 581).

La situación de miseria que afecta al medio rural, obliga a las mujeres a desempeñar un papel central en la satisfacción de las necesidades básicas y en la reproducción de la unidad doméstica a través de las que han sido denominadas estrategias de sobrevivencia.

Los cambios económicos han repercutido de alguna manera también sobre las relaciones sociales internas a las comunidades, llevando en algunos casos a la modificación de las formas de solidaridad y reciprocidad entre sus miembros. Las relaciones de parentesco, por ejemplo, sobre las que giraba la vida social y política en la mayoría de los sistemas tradicionales, tienden a reducirse al ámbito de la familia nuclear según el modelo imperante en la cultura occidental. Asímismo, también se asiste a una diferenciación o redefinición de la esfera doméstica y de la esfera pública, de acuerdo a patrones que no necesariamente existían antes de la entrada de las comunidades en la economía de mercado. Si bien es cierto que no todas las comunidades indígenas han diferenciado lo doméstico de lo político, pues como se dijo anteriormente a veces las relaciones políticas estaban dadas por aquéllas de parentesco (tanto de consanguineidad como de afinidad), también es necesario considerar que entre algunos grupos esta separación es anterior al contacto permanente con la sociedad envolvente.

En un interesante estudio comparativo entre sociedades de los dos tipos (integración o diferenciación de las dos esferas), se observa que en el primer caso las estrategias de las mujeres apuntan a la cooperación para actividades cotidianas: "estas estrategias son económicas en el sentido que se basan sobre el intercambio de bienes y servicios" (Lamphere, 1974: 111); mientras que en las sociedades donde la esfera doméstica y pública están separadas, las estrategias de las mujeres apuntan a logros políticos (idem).

Es posible, a la luz de lo expuesto hasta ahora, intentar una aproximación a las distintas etapas del proceso de cambio en la que se encuentran las mujeres campesinas y también dar razón de las enormes diferencias que se presentan entre comunidades del mismo grupo étnico.

De manera general, como se ha señalado, la población femenina se ve afectada por dos consecuencias inmediatas de la integración a la economía de mercado: por un lado, pérdida del prestigio y del status con respecto al hombre; por otro lado, aumento indiscriminado de las funciones atribuidas a su rol y de las responsabilidades en la producción y reproducción de la unidad doméstica. Este último punto aparece en toda su magnitud en las áreas confuertes flujo migratorio de la población masculina: en todos estos casos, la labor agrícola es enteramente asumida por las mujeres quienes a veces ni siquiera pueden contar con el apoyo de los hijos, ya sea porque pasan gran parte del tiempo en la escuela, porque cumplen con sus obligaciones militares o porque prefieren emigrar.

En cuanto a la participación de las mujeres en la toma de decisiones políticas, no siempre ella puede seguir ejerciendo su influencia a través de los canales tradi-

cionales no formales de ejercicio del poder, pues en algunos casos éstos han desaparecido a raíz del mismo proceso de cambio. Se buscan nuevas formas de participación y espacios organizativos, sobre todo en lo que concierne a la solución de problemas inmediatos de la unidad doméstica. Es éste el caso de los programas y proyectos que apuntan a conseguir bienes de primera necesidad, tales como el vaso de leche, la ración alimenticia o tecnología sencilla, etc. Estos proyectos generalmente son impulsados y financiados por organismos externos y pese a que los resultados no siempre han sido los esperados, es necesario reconocer que dan a la mujer campesina una oportunidad para responder de manera organizada a problemas contingentes.

Sin embargo, hay casos donde las mujeres campesinas no se han limitado a la búsqueda de espacios organizativos en vista de solucionar carencias puntuales, sino que han llegado a la participación plena (o por lo menos a la reivindicación de la participación plena) en las instancias formales de ejercicio del poder. El hecho que muchas organizaciones indígenas hayan tenido que aceptar, por presión femenina, la constitución de comisiones de mujeres, es un ejemplo de las nuevas dinámicas que se están generando en las sociedades indígenas y particularmente en lo que concierne a la diferenciación del trabajo y esferas de influencias por sexo.

Para comprender mejor la situación de la población indígena femenina, el análisis debería incluir también las modificaciones que los mismos procesos de reestructuración socio-económica han provocado en el rol del hombre. Lamentablemente este es un aspecto muy poco investigado, aunque el cambio afecta a todos los grupos que constituyen la sociedad indígena, ya sean hombres, mujeres, niños o adultos.

Las dinámicas actuales en la relación de sexo e intergeneracionales deberían ser estudiadas a partir del análisis de cada componente y de la interacción entre ellos.

¿Qué se sabe, por ejemplo de la autopercepción del hombre que emigra a trabajar de obrero estacional y deja su tierra, su familia y su comunidad? ¿se siente el sustento económico de la familia como lo pretende la lógica que sólo atribuye valor a los trabajos remunerados? ¿cómo ha asumido él la nueva división sexual del trabajo? Si se consideran algunos datos, las respuestas a estas preguntas podrían ser preocupantes. En una encuesta dirigida a las mujeres campesinas del departamento de Apurimac, Perú, el 52 por ciento declara tener en su familia, graves problemas "permanentes" con el alcohol[4] (Ahlers, 1986). A veces la mujer campesina ni siquiera puede contar con el marido para las transacciones eco-

[4] La encuesta fue realizada sobre un muestreo de 170 mujeres, las respuestas se distribuyen de la siguiente manera:

Sí permanentemente	52%
Sí a veces	19%
No	27%
No contestan	2%

nómicas y está obligada a acompañarlo hasta los lugares de comercialización para controlar los ingresos y evitar que se gasten en las cantinas.

La prerrogativa otorgada a la población masculina en las relaciones con la sociedad externa puede significar para el campesino una continua frustración más que un prestigio; cuando va a la ciudad, cuando se encuentra con las autoridades civiles y militares o cuando hace sus largas colas en los tribunales, se enfrenta a toda una serie de abusos, pues lleva el estigma de ser indígena. Las discriminaciones raciales son tan fuertes que probablemente de poco le sirve la superioridad derivada de su sexo.

Se tratará ahora de considerar, en pocas líneas, la condición de la mujer perteneciente al tercer grupo de indígenas señalado al comienzo, es decir aquel que pasa de la situación de campesino al de asalariado y que generalmente emigra en zonas urbanas. En estos casos, la mujer casada sigue teniendo un papel predominante en cuanto a mantenimiento del nucleo familiar, ya sea porque se dedica a pequeñas actividades comerciales o porque se preocupa de beneficiarse de los pocos servicios que el Estado y/o organismos de cooperación brindan a sus hijos. Es ella quien "se las arregla" para matricularlos en la sala cuna o inscribirlos en los programas de alimentos, además de ser ella quien hace los turnos que se requieren para permitir la realización de estos programas[5]. Aparte del comercio callejero, la principal actividad remunerada por las indígenas emigradas sigue siendo el empleo doméstico; empleadas, cocineras, niñeras, lavanderas, etc., con sueldos mínimos y condiciones de trabajo inhumanas.

En cuanto a la característica de la población emigrante femenina, algunas investigaciones parecen demostrar que las mujeres se incorporan al proceso migratorio en edad más temprana que los hombres (Tamaríz, 1985; Arizpe, 1980) y cuando todavía son solteras.

Un estudio efectuado en Cuzco, señala una cierta propensión hacia la emigración de niñas menores de 15 años reclutadas para el servicio doméstico. En el mismo se observó que las remesas a la comunidad derivadas del trabajo de la mujer son mayores y más estables que aquéllas del hombre (Radcliffe, 1985).

En cuanto a la relación hombre-mujer indígena en contextos urbanos y a los cambios producidos en la tradicional división del trabajo y en las respectivas esferas de competencia, no se han realizado estudios exhaustivos. Sin embargo, es preciso señalar que en la ciudad la mujer pobre –al igual que su esposo– (y a veces más) puede conseguir pequeños ingresos, bienes alimenticios o servicios, pese a que todo esto le signifique una sobrecarga excesiva de trabajo y una constante búsqueda de estrategias para sobrevivir.

[5] A veces estos turnos requieren a la mujer un alto dispendio de energía y tiempo. En algunos barrios marginales de La Paz, por ejemplo, las mujeres que estaban encargadas de preparar la leche ofrecida por Organismos de Cooperación, empezaban a trabajar a las 5 de la mañana para tenerla lista a las 9, pues no contaban con los implementos de cocina necesarios y en cambio obtenían una ración adicional de leche.

La mujer siempre ha tenido un papel fundamental en la reproducción de la unidad doméstica y con mayor razón lo sigue asumiendo cuando la precariedad económica pone en peligro la vida de sus hijos. No contando además con el apoyo de sus familiares, se ve en la necesidad de buscar nuevas instancias de cooperación con los demás grupos desfavorecidos, no necesariamente indígenas y con las demás mujeres.

Asímismo, el mayor dominio del idioma nacional (con respecto a la campesina), posibilita a la mujer emigrada a relacionarse directamente con los agentes externos, sin tener que recurrir a la mediación del esposo.

La mujer indígena y el etnodesarrollo

Errores iniciales

En algunos estudios relativos a la condición de las mujeres indígenas y en los programas a ellas dirigidos, es posible detectar algunos equívocos que podrían afectar la comprensión de su realidad y, peor aún, condicionar negativamente el proceso de desarrollo de las etnias específicas. A continuación se señalan algunos:

- la proyección a la realidad indígena de las formas particulares en la que se manifiesta la desigualdad hombre-mujer en la sociedad nacional.
  Por ejemplo, la conciencia de la complementariedad de los trabajos femeninos y masculinos en la producción y reproducción de la unidad doméstica es muy arraigada en los grupos indígenas y tanto es así que, sea en los grupos amazónicos como en aquéllos andinos, la situación ideal para una pareja es contar con un número equivalente de hijos de cada sexo.
  Igualmente, la interdepedencia económica entre el hombre y la mujer dificulta notablemente en estas sociedades, la existencia de personas solteras ya sean hombres o mujeres. En el caso de los quechuas, además, considera que si el primer nacido en un matrimonio es una mujer, ella traerá suerte, pues asegurará prosperidad, seguridad de provisiones y estabilidad (Núñez Del Prado 1975; Lapiedra 1985).
  ¿Por qué entonces tantos estudios sobre la participación de la mujer rural en la economía? Simplemente porque se supuso (es decir, la sociedad externa supuso) que la mujer no tenía un papel activo en la esfera económica (CEPAL 1986: 73).
  A raíz del mismo equívoco, a menudo se ha desestimado la participación de la mujer en la toma de decisiones políticas. La atención de los agentes exter-

nos ha sido puesta sobre los canales formales de poder, dejando a un lado aquéllos informales a través de los cuales la mujer logra efectivamente influenciar las decisiones de los hombres y de la comunidad.

En las asambleas comunales, señala Núñez a propósito de los quechuas, las mujeres asisten en silencio mientras que los hombres opinan y debaten. Sin embargo, al volver al hogar se trata nuevamente el asunto y a veces es la opinión de la mujer la que prevalece. En este caso, en las reuniones siguientes el marido presentará una nueva posición justificando el cambio por "haberlo pensado mejor". Siempre según la autora, "desgraciadamente este hecho no se ha tomado en cuenta cuando se ha tratado, mediante una asamblea, de obtener la aceptación de la comunidad para la realización de determinados planes. Se ha exigido un pronunciamiento inmediato de la comunidad y en base a lo obtenido en una sola asamblea, se han elaborado planes de desarrollo destinados de antemano al fracaso. La decisión diferida sería en estos casos algo muy útil, ya que sería la forma de captar realmente el sentir de la comunidad" (Núñez Del Prado 1975: 627).

– El segundo equívoco es opuesto al señalado anteriormente: considerar que, por no manifestarse en las sociedades indígenas las mismas formas de marginalidad femenina presentes en las cultura nacional, nos encontramos frente a una total igualdad. Como han relevado varias antropólogas, "parece exacto decir que todas las sociedades contemporáneas son hasta cierto punto dominadas por el hombre y aunque el grado y la expresión de la subordinación femenina varía enormemente, la asimetría sexual es actualmente un hecho universal de la vida social" (Rosaldo y Lamphere 1974: 3).

  Es preciso, de todas maneras, recordar como subrayan las mismas autoras que la asimetría sexual no es una condición necesaria de la humanidad, sino un producto cultural accesible a cambio.

– La tercera equivocación (que tal vez sea la más peligrosa) es proponer a las mujeres indígenas, a través de los programas a ellas dirigidos, el mismo modelo de desarrollo que ha caracterizado el proceso de liberación de las mujeres en los países industrializados. Las que han sido las reivindicaciones de los movimientos femeninos y feministas en los contextos capitalistas no necesariamente coinciden con las necesidades inmediatas, patrones socio-culturales y reivindicaciones que pueden aflorar de un análisis que favorezca el punto de vista de etnia específica. Como sostiene Leander (1982: 14): "En realidad no está claro en absoluto que el camino de la liberación de la mujer deba ser el que ahora se está ensayando en muchos países, y que parece conducir a la mujer de la situación tradicional de madre y ama de casa a la de mujer independiente, profesional, que delega el cuidado de sus niños a instituciones o a servicios sociales" (idem).

  La autora añade, además, que en los países sub-desarrollados la misma existencia de mujeres pobres, criadas, cocineras, niñeras, etc. hace probablemente

más cómodo y más fácil el camino de la liberación de las mujeres de estrato social más alto (idem: 13).

La cultura de pertenencia

Un aspecto evidenciado en la casi totalidad de los estudios sobre la mujer indígena consiste en su mayor adhesión al sistema cultural tradicional: el monolinguísmo vernacular, por ejemplo, aún con algunas excepciones, está generalmente más presente en la población femenina que masculina (Bourque y Warren, 1985; Morales Anaya, 1984). A través del mantenimiento del uso del idioma, las mujeres preservan una gama de conocimientos relativos a la percepción y categorización de la realidad que no necesariamente coincide con aquélla del mundo hispano-hablantes.

A esto debe añadirse el mayor respeto a las reglas tradicionales que definen los sistemas de comportamiento y las relaciones sociales internas. En este sentido, en un mundo afectado por profundos cambios socio-económicos y culturales, las mujeres aparecen casi como un "depositario" de la tradición o, como señala Lapiedra, "memoria histórica" del grupo (1985). Para los Salasacas, por ejemplo, Poeschel sostiene que en el proceso de integración forzada al mercado capitalista, la mujer tiende a modificar y hasta neutralizar los efectos de descomposición o desaparición de la unidad doméstica tradicional (1985). Inclusive cabe preguntarse si no será gracias a la labor de la mujer que se han podido contrarrestar algunas consecuencias negativas, en términos de la identidad étnica del grupo, provocados por los contenidos etnocéntricos de los currículos de educación formal dirigidos a los niños indígenas.

Surgen una serie de preguntas obvias, pero centrales, para el tema tratado: ¿Por qué las mujeres muestran mayor vínculo con la tradición cultural, mientras que los hombres aparecen más propensos al cambio?

¿A qué estrategias recurre la mujer (ya sea en el ámbito de la cultura tradicional, o a nivel de nuevas dinámicas) para enfrentar los procesos de cambio que hacen recaer sobre sus hombros todo el peso de la "modernización"?

¿Cómo se articula lo nuevo y lo tradicional en la autopercepción del rol del hombre y de la mujer indígena?

Las razones del marcado tradicionalismo de la mujer deben buscarse probablemente en dos direcciones; por un lado, y esto está ampliamente demostrado, los programas de "desarrollo" han considerado como interlocutores inmediatos a los hombres, como si sólo ellos fueran los posibles agentes de cambio. En muchos grupos indígenas casi todos los roles externos han sido en un comienzo (y hasta la actualidad, en algunos casos) asumidos por los varones: el maestro, el promotor de salud, el agente municipal. De esta manera, la esfera de las relaciones sociales externas (comercialización de productos, obtención de títulos de pro-

piedad, créditos, etc.) ha sido presentada y percibida como una esfera esencialmente masculina; la misma alfabetización (dominio de la lecto escritura, cálculo y castellano, es decir de instrumentos para manejarse en los contactos externos) aparece más funcional a los hombres que a las mujeres, reflejándose así la repartición sexual de las respectivas áreas de competencia.

Por otro lado, es presumible que dentro de determinados gupos haya, por parte de los hombres, una explícita voluntad de exclusión de las mujeres de la esfera de relaciones externas, ya sea para evitar que éstas adquieran o aumenten su espacio de poder, o para asegurarse un cierto mantenimiento de la tradición que, de otra manera, estaría peligrosamente puesta en crisis.

Muchos testimonios de mujeres indígenas ponen de manifiesto la oposición e inclusive hostilidad de sus esposos cuando empiezan a participar en reuniones de mujeres (clubes de madres, comités, etc.) y en organizaciones políticas. Las razones explícitas son múltiples, desde el miedo al descuido del trabajo doméstico y el cuidado de los niños hasta el temor de relaciones extramatrimoniales. Sin embargo, es posible que éstas sean sólo racionalizaciones que encubran razones más profundas y delicadas, sobre las que todavía hay mucho que investigar. La mujer representa, dentro del hogar, no sólo un soporte económico, sino también una seguridad y estabilidad psicológica y afectiva. Por ejemplo, entre los aymaras la mujer se muestra "reacia a todo cambio cultural, porque rompe la estabilidad *que ella está encargada de custodiar*" (Llanque, 1972).

El contacto con la sociedad nacional puede provocar una crisis de identidad cultural, siendo que la integración de hecho no se da sobre un plano de igualdad. En las relaciones externas, el indígena ve constantemente amenazados sus valores, costumbres y creencias, pues en todo el momento la cultura dominante hace sentir el peso de la propia superioridad.

El sigue siendo, en muchos casos, la vergüenza de la nación, un pobre atrasado mental que no sabe nada y sólo sirve para llamar la atención de algún aventurero en búsqueda de exotismos. En la ciudad o pueblos mestizos debe aguantar la risa de los niños hispano-hablantes y las cámaras fotográficas del turista; nada de lo que hace, dice o cree sirve; su mundo, el mundo de sus padres y de toda su etnia, está constantemente pisoteado y ridiculizado. Ni siquiera la tan decantada integración le ha permitido un mejoramiento en su nivel de vida. Como señala Arispe, "un aspecto vital que muchas veces se pasa de largo por el afán de mostrar que las familias campesinas se están 'modernizando' es que todos estos bienes y servicios cuestan dinero: el agua potable, la luz eléctrica, el transporte, el molino, la ropa, la radio y la máquina de coser" (Arizpe, 1975: 580).

El costo social y psicológico (además del económico) del contacto con el mundo externo es alto para el indígena; la comunidad y el hogar pueden constituir los únicos espacios donde su identidad no causa vergüenza y donde la tradición sigue de alguna manera vigente. Cabe preguntarse por lo tanto, si no serán

éstos los motivos por los que los hombres indígenas se muestran contrarios a una participación más directa de sus mujeres en la esfera pública y en las relaciones con la sociedad nacional y, por ende, al envío de sus hijas a la escuela. Si el proceso de integración (considerado un mal necesario en muchos casos) ha significado humillación y degradación del indígena y ha puesto en crisis su identidad cultural, ¿por qué él debería arriesgarse de perder los vínculos con la tradición que la mujer le asegura?

En este sentido, podría sostenerse que el menor acceso de la mujer a los programas de alfabetización sea una manera de salvaguardar el propio sistema cultural contra las fuerzas asimiladoras externas.

Es preciso además considerar el papel que las mujeres desempeñan en el proceso de socialización primaria de las nuevas generaciones, es decir, en el proceso de interiorización de la realidad social por parte de los niños. Garantizan mayores efectos multiplicadores de todos los programas (no sólo educativos) a ellas dirigidos lo que, por otro lado, puede significar también una más acelerada y efectiva destrucción del patrimonio cultural tradicional, si es que estos programas están basados sobre premisas colonizantes y asimilacionistas. Aunque los contenidos específicos transmitidos durante la socialización primara, así como sus modalidades, duración y agentes pueden variar considerablemente de una cultura a la otra, la madre desempeña una función significativa por lo menos en los primeros años de vida del niño.

Como observan Berger y Lukmann, "el niño no interioriza el mundo de las personas, para él importantes como uno de los muchos mundos posibles; lo interioriza como el mundo, el único mundo existente, el mundo *tout court*, por eso el mundo interiorizado en la socialización primaria es tanto más radicado en la conciencia de cuanto lo sean aquéllos interiorizados en las socializaciones secundarias" (1969: 201). Asímismo, la personalidad modelada desde la más temprana edad según normas y valores de la propia etnia, se siente amenazada en su identidad y en su unidad por otras normas y valores impuestos y por lo tanto puede frenar el proceso aculturativo (y es en este sentido que se señalaba la probabilidad que gracias a las mujeres se hayan reducido los efectos negativos de una educación formal culturalmente alienante).

El reconocimiento de la población femenina como agente de cambio importante en el proceso de desarrollo, por parte de organismos de cooperación del Estado y entidades religiosas, puede resultar por lo tanto un arma de doble filo si no se aclara primero qué tipo de desarrollo se busca.

Además, es preciso evidenciar que muchas investigaciones sobre la condición de la mujer indígena, sobre todo aquéllas que sirven como diagnóstico de base para proyectos operativos, carecen del soporte imprescindible de un enfoque antropológico. A la investigación basada sobre categorías lógicas, instrumentos analíticos y de recolección de datos del observador externo, no se acompaña el análisis interno a la cultura específica, es decir aquel que privilegia el punto de

vista de los mismos indígenas, asumiendo su propia lógica en la descripción y comprensión de un cierto fenómeno.

Muchos errores en la programación de actividades dirigidas a las mujeres indígenas podrían evitarse o atenuarse a través de un análisis más exaustivo de tipo antropológico. Lamentablemente abundan ejemplos de estos errores y del desencuentro entre visión indígena de la realidad y visión de los operadores externos. Entre algunos grupos amazónicos, por ejemplo, los agentes sanitarios han luchado constantemente para erradicar creencias y prácticas tradicionales relativas a la salud-enfermedad infantil. Algunas consistían en una serie de tabúes que, tanto la madre como el padre tenían que respetar para que el recién nacido no se enfermera (especialmente: proscripción de ciertos alimentos, trabajos e inclusive abstención de ver algunos animales)[6]. La lucha contra tales creencias ha llevado también al desconocimiento de la participación y de la responsabilidad del padre en lo que respecta al cuidado del niño. El agente externo, considerando que no había relación entre la visión del tigre por parte del hombre y la muerte de su hijo, no se dio cuenta que al combatir estos "prejuicios" de hecho estaba también debilitando una serie de potencialidades ya dada por la cultura indígena sobre las que se hubiera podido articular una educación sanitaria apropiada.

Ahora, sin embargo, cuando ya en muchos casos el indígena ha asumido que su quehacer no perjudica la salud del recién nacido, se realizan cursos y proyectos educativos para la atención a la primera infancia en los que se trata de involucrar también a los padres. Todo esto gracias también a las nuevas tendencias de los organismos responsables de superar los problemas sanitarios. Como ha sostenido un antropólogo-médico, hubiera bastado trabajar, desde un comienzo, en base a las creencias tradicionales tratando de afianzar o superar las prácticas prohibitivas con otras prescriptivas indicadas por la medicina occidental (Warren, 1986), como por ejemplo la estimulación temprana.

Antes de la planificación y programación de cualquier actividad dirigida a las poblaciones indígenas y con mayor razón a las mujeres, quienes garantizan mayores efectos multiplicadores, se hace necesario recurrir a los aportes de la antropología aplicada que, como muy bien los señala Bastide, "antes de producir una modificación en un sistema cultural y social, tiene el deber de prever las reacciones en cadena que derivarán por el conjunto del sistema; en pocas palabras, ella debe pasar de una visión a corto plazo a una visión a largo plazo" (Bastide 1975: 49).

No se puede, de hecho, seguir haciendo de las comunidades indígenas un campo de experimentación donde los agentes externos, pese a sus buenas intenciones, hacen y deshacen lo que juzgan pertinente, como si estuviera en juego la construcción de un puzzle y no el desarrollo de un sector de la población.

[6]Estas prácticas, con la subyacente concepción de salud-enfermedad de niño, son denominadas couvade en antropología.

La mujer indígena en los procesos de etnodesarrollo

El concepto de etnodesarrollo centra el poder decisional sobre la distribución de recursos culturales (ya sean materiales, organizativos, intelectuales y simbólicos) en los actores sociales directamente involucrados: los indígenas.

El desafío (o la utopía) a la que se apunta es evidente, pues se trata de reconocer por parte de la sociedad nacional el derecho del indígena a apropiarse de su historia y del propio desarrollo tanto en términos socioeconómicos como culturales. En otras palabras, esto implica también su plena participación en la toma de decisiones (desde la planificación hasta la evaluación) sobre los proyectos a ellos destinados.

Lo que se ha expuesto hasta ahora con respecto a la labor de la mujer, tanto en la producción y reproducción de la unidad doméstica en los procesos de reestructuración socio-económico como en la transmisión intergeneracional del patrimonio cultural de la etnia, hace de ella un agente principal del etnodesarrollo.

Antes de considerar las implicaciones de este planteamiento, es necesario resumir brevemente las premisas que subyacen al concepto mismo de etnodesarrollo, así como fue presentado en una importante reunión internacional organizada por la Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Unesco en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica. Dicha reunión, centrada sobre el tema "Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina" emitió la "Declaración de San José", tan importante en los ámbitos indigenistas e indígenas como lo fueron las de Barbados. En ella se considera el etnodesarrollo como un "derecho inalienable de los grupos indios", definiéndolo:

> *"entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de autodeterminación, cualquiera sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es unidad político administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autoaceptación"* *(AA. VV. 1982: 24).*

Como "ámbitos de cultura propia", Bonfin-Batalla considera aquéllos constituidos por recursos propios de la etnia (cultura autónoma) y por recursos ajenos que han sido incorporados al sistema tradicional y sobre los que el grupo social logra el control (cultura apropiada) (Bonfin Batalla, 1982: 134-135).

El etnodesarrollo por lo tanto, no implica el rechazo a las instancias modernizantes en una actitud de defensa anacrónica de la cultura de origen, pues reconoce

"lo nuevo" como parte de "lo propio" siempre y cuando su incorporación esté decidida autónomamente por el grupo étnico. De otra manera se estaría frente a una cultura impuesta.

Sin embargo, hay recursos que aún perteneciendo a las etnias, les han sido enajenados (por ejemplo la tierra) por parte de la sociedad nacional. Bonfin Batalla esquematiza todo esto en el siguiente cuadro:

RECURSOS	DECISIONES	
	Propias	Ajenas
Propios	CULTURA AUTONOMA	CULTURA ENAJENADA
Ajenos	CULTURA APROPIADA	CULTURA IMPUESTA

Siempre según el mismo autor, se deben definir dos líneas de acción: "por una parte, la que buscaría aumentar la capacidad de decisión, recuperando recursos hoy enajenados (la tierra, el conocimiento de la historia, las tecnologías desplazadas) y fortaleciendo las formas de organización que permiten el ejercicio del control cultural; todo ello indice en un enriquecimiento de la cultura autónoma. En la segunda línea de acción, el objetivo sería aumentar la disponibilidad de recursos ajenos, bajo control social del grupo: nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, formas de organización para la producción y la administración, etc.; se trata, entonces, de ampliar el sector de la cultura apropiada (idem: 135-136).

Estas grandes líneas deberían guiar también las actividades dirigida a las mujeres indígenas, pero quedando claro que son ellas y no los operadores externos quienes decidirían en última instancia, de cuáles recursos ajenos apropiarse y qué rescatar de aquéllos enajenados.

Como han señalado otros autores, "una de las decisiones etno-políticas más complejas y comprometedoras de un grupo, es elegir qué es lo que se descarta y qué lo que se conserva del propio patrimonio cultural" (Gigante y otros, 1986).

Asímismo, si se apunta a una real emancipación de la población femenina en un determinado contexto, *La dialéctica en las relaciones de géneros debería darse en el ámbito de la cultura propia y no ser impuesta desde afuera.*

Si fuera posible hacer un inventario de todos los proyectos dirigidos a mujeres de áreas marginales –y entre ellas a aquéllas indígenas– y clasificarla dentro del esquema propuesto por Bonfin-Batalla, tal vez la mayoría recaerían en la que ha sido definida como "cultura impuesta", es decir, con un enfoque totalmente distinto al del etnodesarrollo. La colaboración consciente de la mujer, es decir su "participación en el desarrollo" empezó en realidad antes de que se le reconociera como agente de cambio mal aprovechado en los programas de cooperación. Era el tiempo de la dismunición de los índices de natalidad para solucionar el problema del hambre, uno de los mayores a nivel mundial. Para muchos indígenas esto significó peligro de sobrevivencia en cuanto grupo étnico. En la segunda reunión de Barbados (en 1977), el problema fue debatido y resumido en los siguientes términos: "En las últimas décadas se han establecido una diversidad de programas coercitivos de esterilización masiva y programas de planificación familiar al estilo occidental, con el fin expreso de bloquear la superviviencia histórica y, por ende, los proyectos de liberación de los pueblos indoamerianos" (Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, 1979: 40). Domitila de Chungara, refiriéndose a la Conferencia Internacional del Año Internacional de la Mujer, a cuya tribuna fue invitada a participar, recuerda: "Por ejemplo, cuando hablaban de control de la natalidad, decían que nosotras no podíamos tener tantos hijos viviendo en tanta miseria, puesto que no tenemos siquiera para alimentarlos (...). Pero en realidad (...) ya somos tan poquitos los bolivianos que limitando más la natalidad, Bolivia se va a quedar sin gente" (1978). Domitila nació en el Departamento de Potosi, cuyos índices de mortalidad infantil son de los más elevados a nivel regional y cuyos servicios de salud son insuficientes. Es así como mientras que en Europa y Estados Unidos se reivindicaban el derecho a la planificación familiar, a la contraconcepción y al aborto contra la tradición religiosa cristiana, a las indígenas se les obligaba a no tener hijos (¡ironía del destino, justo cuando tal vez ya habían perdido los conocimientos y prácticas tradicionales sobre control de natalidad, gracias a la constante y secular acción evangelizadora de los misioneros!).

Con esto no se pretende demostrar que no sea necesaria la planificación familiar en área indígena, sino poner en evidencia que ésta no ha sido necesidad inmediata de algunos grupos. ¡Tal vez las mujeres hubieran considerado prioritario, para solucionar el hambre de sus hijos, reconquistar el pequeño terreno usurpado más que reducir la unidad doméstica!

Cuando empezó la Decada de la Mujer, en Estados Unidos y Europa los temas centrales alrededor de los cuales se constituían y se dividían los grupos feministas, trataban sobre problemáticas definidas despectivamente como "interclasistas y pequeños burgueses". Todas las mujeres eran explotadas y todas debían unirse contra los hombres. Los partidos dividían a las mujeres; había que

salir de ellos y crear movimientos feministas autónomos[7] inclusive se reivindicaba el lesbianismo para realizarse en cuanto mujeres (¿cómo no se va a desconcertar Domitila, cuando en la Conferencia de México se encuentra en grupos de trabajo sobre... los derechos de las prostitutas y la defensa del lesbianismo?).

En América Latina en general, los movimientos de mujeres se forman mucho más tarde y el debate iniciado en los países industrializados se viene trasladando a los países pobres.

Es a mediado de los años 70 que empiezan aquí a surgir organismos no gubernamentales, asociaciones y casas de mujeres... La prioridad dada a nivel mundial a la problemática femenina ha permitido que ellos se hayan fortalecido gracias al apoyo financiero externo y, puesto que muchas veces este apoyo estaba condicionado al trabajo en áreas marginales, tuvieron que dedicarse a proyectos en barriadas y zonas rurales desconociendo en muchos casos la verdadera problemática de los sectores postergados.

La lucha contra los "prejuicios" hacia la mujer llevada adelante en los países industrializados, se desencadena también en América Latina, con el agravante que en el medio indígena (y urbano marginal con migrantes indígenas) "los prejuicios" coincidieron con todo el patrimonio cultural autónomo de la etnia.

Es así como las mujeres amazónicas pobres son explotadas (siempre en la óptica externa) no porque la economía de mercado les quita los espacios de poder, sino por las normas matrimoniales tradicionales; el niño y la niña actual, no aprenden en la escuela como otros niños, porque todavía se practica el matrimonio entre primos cruzados; la mortalidad infantil se debe a la visión mágica de la salud y no al deterioro de las condiciones de vida tradicionales.

El binomio mujer=madre, por ejemplo, ha sido justamente criticado por algunos grupos feministas. Pero lamentablemente esta crítica ha sido llevada hasta las comunidades indígenas sin considerar que contrariamente a la tradición judaicocristina que ha caracterizado la posición de la mujer en los contextos occidentales y que reducía el papel de la mujer *exclusivamente* a la esfera doméstica y de reproducción (Mujer=madre=ama de casa), en las sociedades indígenas, como ya se señaló, se reconoce su participación en la esfera de la producción (y en algunos casos en aquella política) *conjuntamente* a la función reproductora en términos fisiológicos.

Es así como un programa dirigido a las mujeres no sólo no puede no reconocerlas como madres, sino que tampoco puede negar o disminuir el valor que, en cuanto tal, se le asigna dentro del contexto cultural específico (independientemente de la influencia ideológica occidental).

En el marco del etnodesarrollo, los programas de organismos externos dirigidos a las mujeres indígenas deberían, tal vez, centrarse sobre *la reapropiación de*

[7] Eran obviamente las posiciones más extremistas y no todos los grupos las aceptaban. La crítica que aquí se está haciendo al feminismo europeo y americano, no desconoce la importancia que él ha tenido para el reconocimiento de los derechos de la mujer en aquellos países.

los recursos enajenados y sobre la apropiación de otros que ellas decidan, y no meter más en crisis y en peligro los recursos de la cultura autónoma todavía vigentes.

Alfabetización de mujeres indígenas

Cuestiones abiertas

En los capítulos anteriores se ha hecho referencia a una serie de problemas que son comunes a varios sectores poblacionales y que por lo tanto no están exclusivamente vinculados a la condición indígena (la marginalidad social, la explotación económica, la dependencia al mercado externo, la violencia, el analfabetismo). Para los políticos y los planificadores del "desarrollo" esto podría, sin embargo, ocultar el hecho fundamental de que en el caso de los indígenas la situación es más grave, pues se le ha desconocido el derecho fundamental a la propia identidad cultural.

La individualización de áreas prioritarias de atención no sólo en el campo de la educación, debería darse a partir de una nueva visión del hombre y de la sociedad en las que ni la diferencia sexual ni la cultural constituyen factores agravantes o determinantes de discriminación y marginalidad.

Si es cierto que las estrategias futuras de desarrollo están asociadas a una nueva serie de valores, (la solidaridad, la eficiencia, la participación y la creatividad) y que la educación debe cumplir un papel significativo en la difusión de estos valores (Tedesco, 1986: 36), será preciso reconocer que a la base de ellos está la *comprensión y la comunicación* entre los distintos grupos que componen la sociedad global. Ni la una ni la otra caracterizan, hasta ahora, la relación entre los sectores hispano-hablantes y los indígenas.

El párrafo 167 de las *Estrategias de Nairobi* reitera la necesidad de revisar los planes de estudio, libros de texto y otro material didáctico y de dar una nueva orientación al personal docente para eliminar de la educación toda concepción discriminatoria estereotipada basada en el sexo. Lo mismo debería hacerse en los prejuicios hacia el indígena presente hasta ahora en los programas educativos.

En un Taller Regional organizado por la Unesco en Buenos Aires, (octubre de 1986) sobre currículo intercultural y material didáctico bilingüe, una de las recomendaciones hechas a los Organismos Internacionales y Estados Miembros fue: "abstenerse de la celebración del quinquentésimo aniversario del descubrimiento de América y promover acciones tendientes a respetar y apoyar el desarrollo de las culturas indígenas afectadas hasta ahora por procesos de deculturación y opresión" (Unesco-OREALC, 1986: 81). Asímismo el párrafo 304 de las

Estrategias de Nairobi proponen a la Asamblea General de las Naciones Unidas, examinar la conveniencia de designar un año internacional de las culturas indígenas.

Es de esperar que dentro de la sociedad nacional de cada país de la región empiecen a ponerse en discusión las posiciones etnocéntricas hacia los indígenas. Un papel fundamental obviamente lo juega la educación, ya sea de niños como de adultos, de todos los sectores no-indígenas de la población global.

Una cuestión que de alguna manera ha sido dejada abierta, es el hecho que las mujeres indígenas están menos involucradas en los programas de alfabetización. Sin embargo no existen datos cuantitativos a nivel regional sobre el analfabetismo indígena y tampoco sobre su desigualdad por sexo. En el segundo capítulo se ha evidenciado que la zona de residencia y el orígen étnico (aunque éste es cuantificable en pocos casos, pues las estadísticas a menudo omiten la variable cultural) incide sobre las tasas de analfabetismo más que el sexo.

Sobre las causas del analfabetismo femenino indígena se han hecho algunas hipótesis; por ejemplo, que el menor acceso de las mujeres a la educación pueda estar vinculado con la diferenciación de las esferas de competencia que asigna al hombre, más que a la mujer, las relaciones con la sociedad externa. Este hecho, que puede tener su fundamentación en la tradicional división del trabajo, ha sido también incrementado por la misma sociedad externa que sólo ha considerado al hombre como interlocutor principal[8]. Sin embargo, pese a que los procesos de cambio han otorgado (conforme a la ideología dominante) al indígena, en cuanto a hombre, un prestigio mayor frente a sus esposas, es un hecho que él no ha sido capaz (mejor dicho no ha podido, por problemas estructurales del sistema económico-político vigente) controlar el proceso de cambio. No sólo en muchos casos ha dejado de cumplir con las tareas que tradicionalmente se les asignan dentro de su grupo (a raíz de la migración por ejemplo), sino que tampoco ha podido hacerse cargo totalmente de nuevas funciones (por ejemplo, generación de ingresos para las necesidades actuales del nucleo familiar). Como se ha evidenciado, las mujeres siguen teniendo un papel fundamental en la producción y obtención de pequeñas ganancias destinadas sólo a la sobrevivencia y no para un mejoramiento del nivel de vida.

Si se consideran las tres grandes categorías de indígenas presentadas en el capítulo tercero, se detecta un *continuum* en el proceso de aculturación; en las etnias definidas pre-campesina, es posible que todavía exista la expectativa de que el hombre pueda asumir el control de la esfera de relaciones externas y por lo tanto necesitar más que la mujer de la lecto-escritura, cálculo y castellano.

En cambio, por lo señalado anteriormente, en los dos otros grupos de indígenas es imperativo para la mujer acceder a la educación, pues se ha dado cuenta

[8] En algunas zonas, por ejemplo, los créditos agrícolas son otorgados sólo a los hombres (Stock y Stock, 1984).

que el contacto con la sociedad externa la involucra en primera persona y ya no es prerrogativa masculina. Inclusive, en algunas áreas con altos índides de alcoholismo, la mujer indígena se ve obligada a aprender las nociones elementales de cálculo para ¡controlar los ingresos y los gastos del marido!

Frente a los que sostienen que los procesos de urbanización han favorecido un mayor acceso de la mujer indígena a la educación, es preciso recordar que este fenómeno no evidencia una mayor equidad del sistema educativo, sino la necesidad, de parte de los sectores pobres y culturalmente diferenciados, de apropiarse de nuevos códigos para la sobrevivencia.

La educación formal impartida a los indígenas, hombres o mujeres, ya ha sido ampliamente criticada y debatida en varios eventos sobre el tema. Pese a que está abriéndose espacio en la región una modalidad educativa que mantiene y valoriza el idioma materno conjuntamente con el castellano y que apunta a una formación intercultural del educando, todavía son muchos los casos en que la educación es imposición de modelos y contenidos ajenos a la realidad indígena.

Las principales causas del analfabetismo femenino deben ser buscadas en el mismo sistema educativo, ya sea en lo que se refiere a contenidos curriculares, a modalidades y agentes educativos. Por ejemplo, aun en los proyectos que utilizan las dos lenguas, el nivel de bilingüismo de partida sobre el que se establece la programación de las actividades es de tipo medio, sin considerar que las mujeres en particular pueden estar debajo de dicha media, al revés de los hombres. El resultado puede ser desastroso para las primeras.

En cuanto a los agentes educativos es preciso subrayar que, mientras que en la cultura tradicional era la mujer la mayor responsable de la educación de los hijos (por lo menos hasta una cierta edad), con la escuela en cambio esta función pasa a un varón, el maestro. Aunque ha aumentado el número de profesoras que trabajan en medio indígena, la mayoría sigue siendo hombres y los temores de los padres de familia hacia el comportamiento del maestro mestizo con sus niñas lamentablemente no son, en muchos casos, infundados. Si tuviera que esbozar un perfil de algunos maestros mestizos de acuerdo a lo que en varias oportunidades me ha sido comentado por los mismos indígenas, el resultado no sería muy gratificante para estos agentes educativos: borracho, mujeriego, comerciante, impuntual.

En cuanto a los contenidos impartidos por los programas escolares de niños y alfabetización de adultos, se ha expresado en varias oportunidades que no son acordes con la realidad y la expectativa de los indígenas. Surgen algunas preguntas:

¿Los contenidos inadecuados de la educación afectan de la misma forma a hombres y mujeres?, ¿por qué éstas no se involucran de la misma manera que los hombres? Si es cierto, como se sostuvo en el capítulo tercero, que la mujer está más vinculada con la tradición cultural, también es posible que ella se sienta más

amenazada por la imposición de los nuevos valores ajenos transmitidos durante la alfabetización.

Otros aspectos son además importantes para el estudio del ausentismo y la deserción de las mujeres en los programas educativos: las tantas tareas que debe cumplir, desde niña (tareas que, como se señaló, aumentan con la integración a la sociedad nacional) le impiden una participación constante, ya sea en la escuela o en los cursos de alfabetización. Desde niña se le confía el cuidado de los hermanos menores, responsabilidades domésticas y crianza de los animales. Su apoyo es indispensable, sobre todo cuando la madre debe asumir también las labores masculinas.

En este sentido, los programas educativos deberían permitir una mayor flexibilidad en la frecuencia requerida o ajustar el calendario escolar al ciclo agrícola y productivo de las comunidades.

Cabe además destacar que la mujer campesina generalmente está ocupada en múltiples tareas simultáneamente: por ejemplo, puede estar pastoreando ovejas, hilando y dando leche al hijo al mismo tiempo. Los programas educativos rígidamente estructurados podrían constituir un corte total en sus quehaceres diarios y ¡no siempre ella puede permitirse este privilegio!

Inclusive, los espacios sociales entre mujeres, en el contexto de la comunidad campesina, están asociados con las varias tareas que sigue desempeñando; está, por ejemplo, en el río lavando ropa y conversando con las demás o se encuentra en el patio con otras mujeres tejiendo y cuidando a los niños.

En el capítulo cuarto se ha hecho referencia a recursos (materiales, intelectuales y simbólicos) enajenados, es decir aquéllos pertenecientes a la cultura de origen que han sido expropiados por decisiones ajenas. Entre estos recursos también deben considerarse algunas funciones que son atribuidas al rol de las mujeres: la educación y la salud de los hijos.

Así como ellas han tenido que asumir nuevas actividades, también han v*isto paulatinamente decrecer su control sobre las principales responsabilidades en el proceso de socialización de las nuevas generaciones.*

Nuevos espacios y nuevos agentes especializados (la escuela, la posta médica, el maestro, el promotor de salud) se encargan ahora de velar por la educación y el bienestar físico de los niños, sin que la mujer tenga la posibilidad de comprender qué es lo que pasa en las paredes del aula y con los remedios proporcionados al niño enfermo.

Los programas educativos dirigidos a las mujeres deberían permitirle, a través de la adquisición de nuevos instrumentos, un acercamiento y una participación mayor en lo que concierne a la educación y salud de los jóvenes.

Inclusive, en algunas zonas rurales al igual que en el mundo urbano, se han creado guarderías infantiles sin considerar que la mujer no tenía la necesidad de dejar a su bebé, pues lo llevaba en la espalda durante las tareas domésticas y agrícolas sin dificultades mayores. Mientras que entre los indígenas asalariados del

campo y de la ciudad, la guardería es requerida mayormente, en otros medios la estrategia de atención infantil más adecuada podría ser la que privilegia una intervención indirecta, es decir, a través de las madres.

Una cuestión que resulta relevante para la planificación de programas con mujeres, es el papel que ellas desempeñan en el conflicto tradición-modernidad a diferentes niveles. Se ha dicho que están mayormente vinculadas con los aspectos tradicionales y que, de alguna manera, pueden tener una función mediatoria entre el mundo tradicional y los procesos de cambio debido a factores externos.

También se ha evidenciado que ellas, aun en una sociedad en reestructuración, buscan y encuentran nuevos espacios y hasta asumen un papel determinante en la actividad política formal, pese a que tradicionalmente los cargos y las decisiones políticas estuvieran vinculadas al mundo masculino.

Es decir que, en el conflicto tradición-modernidad, la mediación de la mujer no consiste en frenar u oponerse al cambio, sino más bien en ajustar los elementos de la cultura de origen con los nuevos elementos introducidos.

En este sentido, ella no es conservadora como muchos pretenden demostrar, sino más atenta a mediar entre lo nuevo y lo tradicional en la salvaguardia de los principios y valores que rigen en el grupo étnico. Por eso se ha insistido en la importancia de las mujeres en el etnodesarrollo; aun sin tener mayores conocimientos sobre este concepto, en la práctica ellas actúan reforzando los ámbitos de la cultura autónoma tratando de apropiarse de los recursos externos que consideran necesarios. La dinámica que sigue es la que posibilita el desarrollo de la cultura indígena.

Sin embargo, es posible que en los varios grupos étnicos este papel de la mujer se exprese de distintas formas y grados. Un proyecto dirigido a las mujeres debería considerar en el diagnóstico inicial estos aspectos para posibilitar una intervención que responda a intereses y necesidades del momento histórico actual vivido por las comunidades indígenas, sin caer en posiciones anacronísticas ni modernistas.

Esto será factible sólo si la población meta participa activamente en los programas, desde la planificación hasta su evaluación, y si el diagnóstico inicial y el análisis de todo el proyecto cuenta con un enfoque antropológico de la problemática específica.

Es preciso, sin embargo, considerar que muchas veces en los programas dirigidos a las comunidades indígenas lo que se considera "participación" para los operadores externos, se vuelve una "obligación" (¡otra obligación!) para la población meta.

¿La atención educativa a las mujeres indígenas debe ser diferenciada de aquélla impartida a los hombres? También en este caso, es el análisis del contexto específico el que puede aportar respuestas. Por un lado, las mujeres están reclamando la eliminación de los cursos diferenciados por el sexo (ver párrafo 171 de la Estrategia de Nairobi), por otro, también se ha evidenciado que la división

sexual de las esferas de competencia está a la base de las sociedades indígenas. Es probable que en las etnias definidas pre-campesina, la diferenciación de los cursos pueda propiciar un mayor acceso de las mujeres, mientras que en las demás los problemas y necesidades específicas de la mujer coinciden ampliamente con aquéllas de todo el grupo étnico.

De todas maneras, si la educación general dirigida a las indígenas enfatiza debidamente la realidad de las comunidades, es posible que las mujeres estén más motivadas y disponibles.

Es preciso, sin embargo, reconocer que en ciertas culturas algunos temas (por ejemplo educación sexual) no pueden ser tratados en grupos conjuntos de hombres y mujeres, pues se violarían los secretos transmitidos de generación en generación de manera separada para los dos sexos. Hay mitos y creencias, por ejemplo, que sólo son de dominio de la mujer y que de ser revelados a los hombres crearían desajustes en la relación de la pareja o en la vida de la comunidad.

Por un lado, la educación es un componente de todos los proyectos de desarrollo y por lo tanto aquéllos dirigidos precisamente a las mujeres (ya sean proyectos de salud, agrícolas, de generación de ingresos, etc.) podrían incorporar contenidos educativos más relacionados a la problemática femenina. Por otro lado, los programas propiamente educativos deberían incorporar una dimensión femenina, sin necesariamente diferenciar los cursos y siempre en el respeto de los patrones culturales autónomos.

Areas temáticas para la discusión

Con el objeto de posibilitar un análisis más exhaustivo sobre la educación de las mujeres indígenas y plantear propuestas específicas a los Estados de la Región, Organismos Internacionales y organizaciones indígenas, podrían considerarse tres grandes temas de discusión, en el marco de los cuestionamientos y problemas evidenciados hasta el momento.

Situación educativa de la mujer en los procesos de cambio

En este tema, un primer aporte que podría ser rescatado de las experiencias puntuales realizadas hasta ahora en los distintos países, estaría constituido por la definición de nuevas variables e indicadores necesarios a un mejor análisis de situación sobre educación con mujeres indígenas.

Como se ha evidenciado varias veces en las páginas anteriores, la realidad sociocultural, histórica y económica de las comunidades indígenas y sus mujeres es muy variada de un contexto al otro. Por eso las experiencias acumuladas hasta el presente (tanto en los logros como en los errores y tanto en el nivel analítico

como operativo) deberían proporcionar no sólo un cuadro más preciso de la problemática, sino también recomendaciones específicas para mejorar el diagnóstico previo a la implementación de programas y proyectos educativos dirigidos a las mujeres indígenas.

La búsqueda de variables significativas debería darse desde una perspectiva interdisciplinaria que incorpora la dimensión diacrónica y sincrónica de los procesos de cambio que atañen a la comunidad indígena en su conjunto.

La alfabetización de las mujeres indígenas

También sobre este tema es preciso capitalizar las experiencias en curso y proponer estrategias y metodologías más oportunas para la erradicación del analfabetismo entre las mujeres indígenas.

Para eso se hace necesario considerar las necesidades reales de alfabetización de este grupo poblacional y las expectativas, a corto y largo plazo, vinculadas a la apropiación de los nuevos conocimientos.

La definición de metas y objetivos en los programas educativos dirigidos a la población femenina, no debería limitarse a la etapa de alfabetización sino insertarse en una perspectiva más amplia de educación permanente, en la cual estén considerados los procesos de post-alfabetización y educación popular y, por lo tanto, graduados los resultados esperados en cada etapa.

En este sentido, la alfabetización en sí debería permitir, primeramente, la apropiación de parte de los beneficiarios de la escritura, del cálculo y del código lingüístico oficial. De otra manera es posible que se creen mayores frustraciones en la población meta, que sigue estando en condición de analfabetismo, pese a los sacrificios hechos para frecuentar los varios cursos.

La enseñanza de castellano como segunda lengua es, por ejemplo, necesaria si se quiere facilitar la comunicación con la sociedad externa. Son pocos los proyectos que hayan elaborado programas específicos de enseñanza sistematizada del idioma nacional para adultos. Los ejes temáticos alrededor de los cuales se podrían organizar programas de esta naturaleza, estarían dados por los principales contactos que el indígena tiene con el mundo de afuera: relaciones con los comerciantes y patrones, con las autoridades locales para obtención de documentos personales y título de propiedad, con los agentes de salud, de agricultura, etc.

A cada unidad programática podría asociarse una situación comunicativa específica y en base a ella permitir la paulatina apropiación del nuevo código lingüístico.

Todos los contenidos transmitidos en los programas educativos deberían ser tratados en un enfoque intercultural que permita una comprensión de los dos universos culturales y el análisis de los cambios en la óptica del desarrollo autónomo de las culturas indígenas.

Para eso será imperativo definir el tipo de participación y decisión de las

mismas beneficiarias en cada fase del proyecto educativo: desde el diagnóstico a la planificación; desde la implementación a la evaluación.

La educación de las mujeres frente a sus necesidades básicas

Se considerarán aquí aquellos programas que, aun teniendo un fuerte componente educativo, no apuntan a la alfabetización, sino a la solución de las necesidades básicas de las comunidades indígenas y que tienen como principal interlocutor a las mujeres. Es por ejemplo el caso de los proyectos productivos y de generación de ingresos; de los de salud (sobre todo materno-infantil) y nutrición de los que fomentan la participación cívica de las mujeres.

En una perspectiva de desarrollo integral, todos estos proyectos deberían estar estrictamente vinculados con aquéllos del sector educativo, además de sugerirles algunos contenidos específicos a incorporarse en el proceso de alfabetización y post-alfabetización.

Con respecto a los programas que enfatizan la generación de ingresos, como ya se señaló anteriormente, ellos no deberían constituirse en sobrecarga excesiva de trabajo para las mujeres, ni aumentar la dependencia al mercado externo a través de la introducción de tecnologías inapropiadas, cuya mantención puede requerir un dispendio económico mayor que los ingresos.

Es preciso también analizar de manera diferenciada los proyectos que permiten entradas a partir de trabajos productivos que ya se realizan en las comunidades, de los que propicien nuevas actividades. En uno y otro caso la necesidad de un estudio de factiblidad dentro de una perspectiva antropológica es necesaria.

En cuanto a la salud materno-infantil y la atención a la primera infancia, como se ha dicho, ésta sigue siendo una de las funciones principales atribuidas al rol de madre.

Por eso, aun cuando en las comunidades existan guarderías y salas de cunas, a las mujeres se les debe dar la posibiliad de saber y controlar lo que el agente especializado está haciendo con sus hijos.

Sin embargo, la presencia de estos servicios a la población infantil debería darse en los casos donde efectivamente las mujeres están en la necesidad de separarse de su hijo durante unas horas del día. En otros casos, serían preferibles estrategias indirectas de atención al niño a través de la educación de los padres. Las modalidades de estimulación temprana, por ejemplo, podrían estar presentes dentro de los programas de alfabetización de adultos, e inclusive en los de educación básica, considerando que en la comunidad indígena las niñas mayores son directamente responsables del cuidado de los hermanos más pequeños.

Particular atención debería prestarse a los conocimientos autóctonos sobre salud materno-infantil.

En casi todas las culturas indígenas, los primeros años de vida del niño están

asociados a una serie de creencias y temores considerados generalmente meros "prejuicios" por los operadores externos.

Aunque tengan su fundamentación en una visión mágica de la salud y de la enfermedad, también es necesario precisar que la misma medicina occidental ha reconocido, en varios casos, la base científica de ciertas creencias. Cabe además señalar que estos temores, arraigados en la mentalidad indígena, pueden ser reforzados por la misma situación objetiva: dificultades de reproducción del grupo étnico debido a precarias condiciones socio-económicas, altos índices de mortalidad infantil. Independientemente de que la muerte de un niño sea debido a la propagación de un virus o al hecho que el operador de salud no ha tratado la placenta según la costumbre tradicional, el dato real y dramático para la madre es que un niño más se le está muriendo.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1982): *América Latina Etnodesarrollo y etnocidio*, FLACSO Ed. San José, Costa Rica.

Ahlers, Karl (1986): *Diagnóstico de la situación educativa en los Departamentos de Apurimac y Cuzco (versión preliminar)*, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Lima.

Arispe, Lourdes (1975): "Mujer campesina, mujer indígena" en: *América Indígena*, vol. XXXV Nº 3, Instituto Indigenista Interamericano, México, pp. 575-585.

_____ . (1980): *La migración por relevos y la reproducción social del campesinado*. Serie Cuadernos del Centro de Estudios Sociológicos, Nº 28, México, El Colegio de México.

Barclay, Frederica (1985): "Para civilizarlos mejor. Reflexiones acerca de programas de desarrollo para mujeres en Sociedades Amazónicas" en: *Shupihui 85*, Nº 35-36, CETA, Iquitos, pp. 289-300.

Bastide, Roger (1975): *Antropologia applicata*, Boringuieri Torino, Tit. orig. *Anthropologie appliquée*, Petite Bibliotheque Payot, Paris 1971.

Berger, Peter (1981): *Le piramidi del Sacrificio. Etica politica e trasformazione sociale*, Einaudi, Torino; Tit. orig: *Pyramids of Sacrifice*, Basic Book Inc, Publishers, New York, 1974.

Berger Peter y Luckmann, Thomas (1969): *La realta come costruzione sociale*, el Mulino, Torino; Tit. orig. *The Social Construction of Reality*, Garden City, Double day and Co., New York, 1966.

Bonfil Batalla Guillermo (1982): "El etnodesarrollo, sus premisas jurídicas, políticas y de organización" en AA.VV.: *América Latina Etnodesarrollo y etnocidio*, FLACSO ed. San José, Costa Rica, pp. 133-145.

BRASLAVSKY, CECILIA (comp.) (1984): *Mujer y Educación. Desigualdades educativas en América Latina y el Caribe*, Unesco, OREALC, Santiago.

BOURQUE, SUSAN Y WARREN, KAY (1985): "Campesinas y comuneras: subordinación en la sierra" en: *Mujer Andina*, serie materiales de Estudio, Instituto de Estudios Aymaras, Puno.

BURGOS ELIZABETH (comp.) (1985): *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*, Siglo XXI ed., México.

CEPAL (1977): *Plan de Acción Regional sobre la integración de la mujer en el desarrollo económico y social de América Latina*, E/CEPAL/1042 Rev 1. Santiago.

_____ . (1986): *El decenio de la mujer en el escenario latinoamericano. Realidades y perspectivas*, Naciones Unidas, Santiago.

CHUNGARA DE, DOMITILA (1978): *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila una mujer de las minas de Bolivia*. Ed. Siglo XXI, México.

GIGANTE, ELBA; LEWIN, PEDRO Y VARESE, STEFANO: (1986) *Condiciones etnolinguísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada*, documento de trabajo, OREALC.

HARRIS, MARVIN: (1981) *America Now. The anthropology of a changing culture*, Simon and Schuster, New York.

LEANDER, BIRGITTA: (1982) "Las mujeres: ¿hacia qué destino?" Editorial en Unesco: *Culturas. Las Mujeres ¿hacia qué destino?*, vol. VIII Nº 4, París, pp. 7-16.

LAMPHERE, LOUISE: (1974) "Strategias, Cooperation, and Conflict Among Women in Domestic Groups" en: Rosaldo y Lamphere (ed.): *Woman Culture and Society*, Stanford University Press, Stanford, pp. 97-112.

LAPIEDRA, AURORA: (1985) "Roles y Valores de la Mujer Andina", en: *Allpanchis*, Nº 25, Año XV, vol. XXI, IPA, Cuzco, pp. 43-65.

LLANQUE, DOMINGO: (1972) "La Mujer Campesina en el Altiplano Aymara" en: *Allpanchis Ciclo Vital en la Familia Andina*, Nº 4, IPA, Cuzco 1972, pp. 101-119.

MAYER, ENRIQUE Y MASFERRER K, ELIO: (1979) "La población indígena de América Latina en 1979", en: *América Indígena*, XXXIX-2, III, México, pp. 217-337.

M'BOW, AMADOU-MAHTAR (1982): "Por un nuevo orden de la condición femenina" en: Unesco *Culturas. Las mujeres ¿hacia qué destino?*, vol VIII Nº 4, París 1982, pp. 19-24.

MORALES ANAYA, ROLANDO (1984): *Desarrollo y pobreza en Bolivia Análisis de la situación del niño y la mujer*, UNICEF, La Paz.

MUJER Y SOCIEDAD: (1987) "Mujer Campesina y violencia política" en: *Mujer y Sociedad: Campesinas y comuneras*, Año VII Nº 12, Lima, pp. 32-33.

NACIONES UNIDAS: (1975) *Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer, Plan de Acción Mundial*, Naciones Unidas, New York.

_____ . (1979) *La situación de la mujer en América Latina en relación con el cumplimiento del Plan de Acción Regional*, E/CEPAL/CRM/R. 1/2, CEPAL.

_____ . (1985a) *Evaluación Interorganizacional de la participación de la*

mujer en el desarrollo. Resumen, PNUD, New York.

_____ . (1985b) *Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer*, Naciones Unidas, New York.

Núñez del Prado, Daisy (1975): "El poder de decisión de la mujer quechua andina" en: *América Indígena*, vol. XXXV Nº 3, III, México, pp. 623-630.

Poeschel, Ursula: (1985) *La Mujer Salasaca, su situación en una época de reestructuración económica cultural*, Ed. Abya-yala, Quito.

Radcliffe, Sarah: (1985) "Migración femenina de comunidades campesinas" en: *Allpanchis*, Nº 25, año XV vol. XXI, IPA, Cuzco, pp. 81-119.

Rendel, Margherita: (1982) "Panorama mundial de la investigación y la enseñanza sobre la mujer" en: *Unesco: Culturas. Reflexiones preliminares sobre políticas culturales*, vol. VIII Nº 3, París 1982, pp. 100-120.

Reunión de Barbados II (1979): *Indianidad y descolonización en América Latina Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*, Editorial Nueva Imagen, México.

Rosaldo, Michelle and Lamphere, Louise: (ed. by) (1974) *Woman Culture and Society*, Stanford University Press, Stanford.

Sanday, Peggy: (1974) "Fenale Status in the Public Domain" in: Rosaldo, M. y Lamphere L., (comp.): *Woman Culture and Society*, Stanford University Press, Stanford.

Sirvent, Maria T.: (1983) *La Mujer y el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Unesco OREALC, Santiago.

Stocks Katheline y Stocks Anthony: (1984) "Status de la Mujer y cambio por aculturación: casos del Alto Amazonas" en: *Amazonia Peruana*, vol. V Nº 10 CAAAP, Lima, pp. 65-77.

Tamaríz, Maria Eugenia (1985): "Migraciones, conflicto y mujer" en: *Extracto: La mujer y el Cambio*, CIPA, pp. 43-45.

Tedesco, Juan Carlos: (1986) *El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras*. Documento de trabajo, OREALC, Santiago.

Tizón, Judy: (1985) "Subordinación de la mujer amazónica: modernización y desarrollo" en: *Extracto: La mujer y el cambio*, CIPA, Cultural Survival, Lima.

UNICEF: (1986) *Una mejor conceptualización de las necesidades de la mujer dentro de los programas de servicio básicos y del CSDR*, UNICEF, Bogotá.

Unesco (1983): *Igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres*, Unesco, París.

_____ . (1986): *Evolución cuantitativa de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Análisis estadístico*, París.

_____ . (1987): *El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances, obstáculos y prioridades de acción para el futuro*, París.

Unesco-OREALC: (1986) *Taller Regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna. Informe Final*, OREALC, Santiago.

VARESE, STEFANO: (1982) "Límites y posibilidades del Desarrollo de las Etnias Indias en el marco del Estado Nacional" en AA.VV. *América Latina Etnodesarrollo y Etnocidio*, FLACSO ed, San José, Costa Rica, pp. 147-160.

WARREN, PATRIZIO: (1986) "Interculturalismo nell 'educazione sanitaria un 'esperienza nella Amazzonia Peruviana" documento presentado al seminario sobre "Educazione bilingüe e interculturale e progeti di cooperazione", organizado por "Ricerca e cooperazione", Roma.

II. Enfoques socioantropológicos

La mujer salasaca

*Ursula Poeschel R.**

En este artículo nos vamos a referir a las mujeres indígenas Salasaca indicando hasta que punto existe una articulación dinámica entre la socialización femenina y el cambio cultural[1]. A pesar de las particularidades de la zona, estimamos que varios rasgos aquí trazados pueden ser generalizados a otras comunidades indígenas de la Sierra ecuatoriana.

* Alemana, vive desde 1976 en Ecuador. Se graduó en antropología social. Ha publicado un libro y varios artículos basados en las investigaciones que ha realizado en comunidades indígenas de la Sierra ecuatoriana. Ha desarrollado diferentes actividades vinculadas con las temáticas del cambio socio-cultural, de la socialización y de la división sexual de roles. Ha trabajado en el Centro Interamericano de Artesanía y Artes Populares de Cuenca, Ecuador.

[1] Este artículo fue elaborado a partir de una investigación más amplia, efectuada entre 1983 y 1985. Uno de los objetivos del estudio fue la formación de género a través del proceso de socialización, el cambio en las esferas económicas y socio-culturales y las implicancias en el rol y status de la mujer dentro de la comunidad (cfr. Ursula Poeschel Renz, "La mujer Salasaca. Su situación en una época de reestructuración económico-cultural", Ed. Abya-Yala, Quito, 1985).

Entendemos por socialización la totalidad de las fases por las cuales el individuo pasa durante su vida. Este 'nacimiento socio-cultural'[2] capacita al ser humano para hacerse parte activa de su grupo. Distinguiremos entre la socialización primaria que recibe el individuo dentro de su ámbito familiar y la socialización secundaria mediante la cual éste en forma constante aprende comportamientos nuevos.

En el presente trabajo analizaremos una pequeña parte de esta compleja temática, explicando los patrones y el proceso de la educación familiar y la influencia de la escolarización sobre las mujeres con el fin de detectar cambios y eventuales desajustes que se traducen en la conducta e interacción con los demás miembros de la comunidad.

Expondremos el papel que asume la madre como primera responsable del proceso socializador en la educación de sus hijas y las estrategias que desarrolla para evitar conflictos agudos. Mostraremos hasta qué punto los valores, comportamientos y aspiraciones femeninas responden todavía a formas culturales propias de su grupo étnico.

Para apreciar el contexto global en el cual se desarrollan las actividades femeninas y para obtener una característica adecuada y representativa, concentraremos nuestra atención en el análisis de la mujer como miembro social dentro de su grupo étnico. Planteamos entonces –aunque sea en forma resumida– el rol trascendental que juegan los lazos de parentesco y las redes sociales comunitarias así como el modo de producción y los cambios ocurridos en la esfera económica con su subsiguiente redefinición de la división sexual del trabajo.

Deseamos destacar que contemplamos a la mujer no como un elemento aislado cuando analizamos sus aportes en la producción y reproducción material y socio-cultural dentro del contexto familiar, sino subrayamos su articulación directa e indirecta con el macro-sistema de la sociedad nacional. Intentamos aclarar hasta que punto las presiones económico-ideológicas contrastan e influyen en la realidad concreta de la mujer. El contraponer los diferentes conceptos de cultura y la relación que existe entre ideas y acción, entre normas y comportamientos, nos permite ver las estrategias que toman las mujeres y bajo qué criterios aceptan activamente o rechazan la asignación de roles.

[2] Esta expresión de Margaret S. Mahler (cfr. "Symbiose und Individuation", Klett Verlag, Stuttgart/RFA, 1972) se refiere al desarrollo humano durante el cual la integración del hombre a la sociedad se da a través de la socialización. La socialización presupone –según la autora– normas con que habrá de socializar al niño. En cambio, en la cultura occidental son los llamados valores transmitidos por la tradición que ahora no están de moda, los mismos que deberían hallarse disponibles para posibilitar la socialización. Las alteraciones de la socialización no sólo se pueden hallar en la familia, que es nada más que una representación del orden social, sino también, en la sociedad general, de manera que es preciso considerarlas ya parte de su estructura.

LOS SALASACA

Generalidades

Los indígenas Salasaca pertenecen a uno de los varios grupos étnicos de la Sierra ecuatoriana. Su población se eleva a unos 7.000 habitantes[3]. La Parroquia rural de Salasaca se encuentra en el centro del país en la Provincia de Tungurahua.

La incorporación de la comunidad al sistema jurídico nacional en 1972, fecha en que la comuna de Salasaca se transformó en Parroquia rural, causó ciertas modificaciones dentro de su organización interna, sin reemplazar totalmente al sistema político-religioso tradicional[4]. A medida que las exigencias legales, junto con una mayor asistencia a la educación formal estatal, el crecimiento de la influencia eclesiástica y una ampliación de los vínculos con el mercado nacional aumentan, se transformarán las organizaciones tradicionales y su función de estrategia social que garantizó hasta ahora la integridad del grupo frente a la sociedad nacional, se debilitará.

Es difícil decir con certeza de dónde provienen los Salasaca; sin embargo, coincidimos con la mayoría de los investigadores[5] en que ellos, por sus costumbres y tradiciones, diferentes de los demás grupos indígenas del Ecuador, así como por su estructura orgánica y su conformación fisiológica, proceden de los Mitimaes Bolivianos. En la actualidad, la identidad de los Salasaca como grupo está claramente marcada, tanto social como espacialmente.

El centro de la organización social Salasaca es la unidad doméstica. Esta incluye la familia nuclear, formado por el padre, la madre y los hijos casados que aún viven bajo el mismo techo. El matrimonio es monógamo y legítimo; el matrimonio de convivencia está censurado por la comunidad. La endogamia es norma social y la regla de incesto es estricta e incluye a los hermanos, los primos de primero y segundo grado, los sobrinos, los tíos, los tíos políticos, la madrastra, el padrastro y aun a los hijos adoptivos.

La forma como se articula el núcleo familiar con el mercado capitalista influ-

[3] Según los datos del IV Censo de Población de 1982, la Parroquia rural de Salasaca cuenta con 2.670 habitantes. Hay que aclarar que el índice de censados no es exacto debido a la resistencia terminante que los indígenas Salasaca siempre han presentado. La cifra poblacional calculada por los mismos Salasaca así como por el Municipio Cantonal oscila entre 6.000 y 8.000 habitantes.

[4] Para mayor información acerca de la estructura de poder tradicional y la importancia de patrocinio de las fiestas religiosas, ver el estudio de Eulalia Carrasco, *Salasaca: La organización social y el alcalde*, Ed. Abya-Yala, Quito, 1982.

[5] Entre otros autores, abarcaron la temática: Costales, Alfredo, "Los mitmacunas de Salasaca", en: *Boletín de informaciones científicas nacionales*, Vol. 7, Nº 62, Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1954; Nicola, Gerardo, *Tierra de Tungurahua*, Ed. Atenas, Ambato, 1960 y Debenais, Ginette, "Monografía de la parcialidad de Salasaca" en: *Revista de la casa de la cultura ecuatoriana*, Tomo III, Nº 10, Quito, 1950.

ye de manera decisiva en su organización interna. Esto produce cambios económicos que juegan un papel dominante en las condiciones de la mujer. Por lo tanto, no podemos considerar a la unidad doméstica aisladamente y fuera del contexto regional y nacional; ésta tampoco puede ser entendida como una simple aglomeración de unidades domésticas, ya que las relaciones de reciprocidad y redistribución siguen fuertemente enraizadas dentro de la estructura social aunque su contenido se está modificando.

Hasta el presente, las relaciones de parentesco real y ritual así como las demás formas de alianza y diferentes vinculaciones de las familias que se traducen cotidianamente en prácticas diversas, cobran una vital importancia. Las familias comparten simbolismos, creencias y rituales y se insertan en el mismo sistema de pensamiento (visión del mundo), lo cual significa un lazo simbólico de unidad entre ellas. Esta sobrevivencia de un tejido de lazos entre las unidades domésticas que se entrecruzan y que son de diversa naturaleza (económicos, políticos, rituales) ha permitido que la comunidad se haya conservado culturalmente homogénea con una fuerte coherencia social y con una marcada identidad étnica[6]. Esta práctica social es tal vez una forma de resistencia que ha permitido que el grupo haya logrado perdurar en una zona espacialmente reducida y pobre en recursos naturales.

Actividades laborales

La agricultura constituye la ocupación básica, pero tanto las difíciles condiciones ecológicas[7], sobre todo la falta de agua de regadío, como la tenencia de la tierra con un alto porcentaje de minifundio[8], la presión demográfica, el poco capital disponible y las técnicas tradicionales hacen que al presente la producción agrícola no significa más que un simple elemento de autoconsumo.

[6] Es necesario mencionar explícitamente que consideramos a estos padrones socio-culturales, aparentemente homogéneos, como el producto de un largo proceso histórico de transformaciones y distorsiones internas de la sociedad indígena a raíz de la conquista española. Por lo tanto, a los cambios actuales operados en las orientaciones económicas y sociales los concebimos como continuación de este proceso de modificaciones de las relaciones entre la comunidad indígena y la sociedad nacional.

[7] La constitución del suelo en su mayor parte es arenosa, seca, eruptiva y árida. En la estación lluviosa se cultiva cebada, con muy poco rendimiento. Con riego se da maíz y alfalfa. La recolección de productos naturales se reduce al capulí y a la cabuya. No existen potreros, no hay acceso al páramo y no existe posibilidad de caza ni de pesca.

[8] La 'atomización' de la tierra se da por el sistema de transmisión hereditaria, en el sentido de que todos los herederos –sean estos hombres o mujeres– tienen derecho a una parte proporcional e igual sobre el terreno. Esta forma de herencia aparece asociada estrechamente al sistema de parentesco bilateral, en donde la propiedad del suelo se deja en herencia tanto a hombres como a mujeres y en donde ambos pueden recibir una herencia de su padre como de su madre. El tamaño de parcela que domina en la Parroquia es menor a 5.000 m².

Si bien la actividad artesanal[9] constituye en algunos casos una importante fuente de ingresos, la mayoría de los tejedores no mejoran en absoluto sus condiciones de vida y con lo que obtienen de su trabajo apenas logran costear los gastos de subsistencia de la familia. Los pocos artesanos relativamente acomodados pertenecen al grupo menos tradicional de Salasaca. Ya no viven muy sujetos a sus costumbres, tradiciones y creencias y cada vez más se cierran a las demandas que se les hace para que aseguren, con el fondo ceremonial, los nexos tradicionales que unen a la organización social. Negándose a facilitar su excedente para los gastos ceremoniales, pueden destinar el fondo así liberado para consolidar su progreso económico. Pero al poner término a sus compromisos de ceremonia, la diferenciación interna se agudiza y el equilibrio de la organización social se pone en peligro. Aparte de tal diferenciación a nivel de la comunidad, cabe anotar también la diferenciación a nivel familiar. Si bien en todos los estratos se mantiene la agricultura de autosubsistencia en la que el aporte real de las mujeres es significativo e importante para el grupo familiar, en el caso de las pocas familias con talleres relativamente exitosos, la mujer permanece en una dimensión social disminuida y baja, dado que el hombre es quien mantiene las relaciones comerciales y aporta exclusivamente a la economía monetaria del hogar, facilitando a veces incluso bienes de status.

Como resultado del parcial fracaso de la pequeña industria artesanal, la estrategia predominante para asegurar la sobrevivencia es el trabajo asalariado estacional. Sin entrar en un análisis histórico, ya que éste no es el fin de nuestro estudio, es interesante mencionar que la migración, como estrategia para obtener ingresos adicionales, complementarios a las principales actividades agrícolas, no es un fenómeno contemporáneo. Según Karen Spalding, la migración individual y temporal facilitó –sobre todo durante el siglo XVI y a principios del siglo XVII un "nuevo canal de movilidad social de la sociedad indígena" (1974: 82-85).

La migración masculina prevalece, mientras que la migración de las mujeres es casi nula. Esta diferencia por género de participación en el mercado laboral, se debe en primer lugar a la necesidad de utilizar la fuerza de trabajo femenino en la agricultura de autosubsistencia. En segundo lugar, a que el grado de analfabetismo del grupo femenino es bastante más elevado que el de los hombres. Por la falta de trabajo cerca de la Parroquia, los migrantes deben trasladarse a diversos lugares donde se requiere mano de obra no calificada. En la actualidad, ha adquirido importancia la migración de las Islas Galápagos, lo que implica que las mujeres tienen que soportar una prolongada ausencia de su marido, cuya duración oscila entre seis y doce meses (ver: cuadros 1 y 2).

[9] La manufactura de tapices y tapetes fue incentivada por varios organismos, incluyendo el programa del Punto IV a partir del año 1962. En la mayoría de los casos, los artesanos sólo consiguen ingresos tan bajos que apenas permiten costear los gastos de vida de la familia, debido a la competencia con otros grupos indígenas y a una drástica declinación de la demanda, especialmente la proveniente del turismo. Otra causa es la fuerte subida del costo de las materias primas.

Cuadro 1
DISTRIBUCION DEL TIEMPO QUE LOS HOMBRES PERMANECEN FUERA DE LA UNIDAD DOMESTICA

Tiempo que pasa fuera	Porcentaje	Número
Va por la mañana y regresa de noche	10	4
De lunes a viernes	12	5
De 1-3 meses	24	10
De 3-6 meses	14	6
De 6-12 meses	28	12
Más de 1 año	12	5
Total	100	42

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de campo.

Cuadro 2
RAZONES POR LAS CUALES EL CAMPESINO SALASACA EMIGRA EN BUSQUEDA DE TRABAJO

Razones	Porcentaje	Número
Tiene poca tierra y falta de agua	52	22
Deudas	33	14
Cubrir gastos	10	4
'por conocer'	5	2
Total	100	42

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de campo.

Las temporadas en que los Salasaca migran para trabajar como jornaleros están en estrecha relación con los ciclos agrícolas y el calendario festivo. El tiempo que permanecen fuera depende tanto de condiciones internas de la unidad doméstica y de la comunidad, como de la demanda de fuerza de trabajo en los diferentes lugares.

Esta situación económica en transición y dependiente, que se manifiesta en la creciente vinculación con el mercado nacional a través de la venta de fuerza de

trabajo masculina y basado al mismo tiempo en la agricultura minifundista de subsistencia a cargo de las mujeres, tiene influencias profundas en la situación actual de la mujer. La redefinición de la división sexual del trabajo, desarrollada históricamente como parte de una visión complementaria del mundo, afecta -además de las labores específicas e instrumentos de trabajo diferente según el género– el conjunto de relaciones sociales, culturalmente definidas.

A nivel general, la penetración capitalista en las economías de subsistencia incide en ambos sexos, empezando en la base misma del hogar. No obstante, en el proceso de crecimiento y acumulación económica existe una dimensión que implica que este proceso afecte de manera diferente a las mujeres que a los hombres, dado que éstos están involucrados en el sector moderno, mientras que las posibilidades de las mujeres son restringidas debido a su menor movilidad, flexibilidad y escolarización.

La división sexual del trabajo y cambios en el rol femenino

Uno de los efectos más notorios de la migración masculina consiste en una importante alteración de la condición de la mujer por el considerable aumento de sus actividades diarias. A pesar del aumento efectivo del trabajo femenino, no crece en igual forma su autoridad dentro de la familia; muy al contrario, se intensifica su dependencia del marido, el cual obtiene su salario fuera de la comunidad. El hombre, al pertenecer a la esfera salarial, puede contar con un ascenso en su status en tanto que la posición de la mujer, por la pérdida de la independencia económica y una creciente dependencia global de la familia respecto del sector capitalista, tiende a disminuir.

Los cambios en la esfera laboral que afectan a la familia Salasaca y que ocasionan una marcada división sexual del trabajo, aceleran la asimilación a la particular división social del trabajo y a la especial estructura familiar del sistema capitalista. Según este modelo occidental, es el hombre quien realiza el trabajo productivo, lo que es uno de los fundamentos de su poder y autoridad sobre la esposa, relegada a las tareas hogareñas como 'ama de casa'. No obstante, en el caso de las unidades minifundistas Salasaca, esta división sexual del trabajo entre la familia –como instrumento de procreación de nuevos vendedores de fuerza de trabajo y centro importante de consumo, por un lado, y la esfera productiva por otro lado–, no le interesa al sistema capitalista, ya que para éste resulta importante el trabajo femenino que es funcional según su racionalidad. La creciente autoexplotación de la fuerza de trabajo de la mujer asegura la extracción de valor al sector empresarial y, al mismo tiempo, la conservación de la condición miserable campesina.

La coexistencia de dos modos de producción y de dos culturas distintas tiende a transformar a la unidad doméstica. Esta, lejos de ser una unidad aislada, poco

a poco y a costo del status de la mujer reproduce a menor escala el esquema de valores existentes en la sociedad nacional. El trabajo de la mujer, como lógica injusta y por no ser directamente productivo, no es remunerado, no es reconocido como tal y es socialmente desvalorizado. Bajo estas condiciones de vida, la mujer Salasaca, lejos de limitarse al papel de una administradora-reproductora y trabajadora doméstica dentro de la esfera de consumo y la intimidad del hogar como su 'habitat natural', está sufriendo un cambio de rol y una desvalorización de status. Es decir, que las leyes del mercado junto con la división sexual del trabajo que provoca, son responsables en última instancia de la disminución del status de la mujer a medida que refuerzan la estructura patriarcal, la cual justifica la ideología de subordinación femenina del sistema capitalista.

Particularidades culturales y arreglos sociales que estabilizan el status de la mujer

En esta situación cambiente, la mujer pone en juego una serie de determinaciones. La importancia que adquieren en este caso los factores ideológicos y culturales, en parte todavía vigentes, no permite una interpretación rígida desde el punto de vista del esquema occidental de subordinación y dominación de la mujer por el hombre. La mujer, que sigue siendo un miembro indispensable de la familia y una ayuda económica, obtiene influencia, –aunque ésta se halle reducida– a través del patrón de tenencia de la tierra. También los derechos de usufructo sobre pedazos de tierra, por muy pequeños que sean, todavía confieren a las mujeres una cierta autoridad dentro del grupo doméstico.

Por otro lado, debemos realzar el hecho de que la alianza existente entre las mujeres emparentadas, permite una redistribución de tareas entre varias de ellas. De este modo, muchos obstáculos son superados grupalmente, incluyendo las tareas de los hombres ausentes. El hecho de que la mujer no vive aislada sino que pertenece a una unidad familiar y a una comunidad que sigue siendo una referencia socio-cultural fundamental, le ayuda hasta el presente, a suavizar las consecuencias de una economía familiar cambiante y con una creciente monetarización. La conducta femenina y el status de la mujer parecen ser reflejados e influenciados por los esquemas culturales propios de la cosmovisión de su grupo étnico en lo referente a su posición estimada como esposa y madre, que se halla asegurada y sostenida por los lazos de parentesco real y ficticio. Igualmente influyen las prácticas sociales en su conjunto, como por ejemplo el acceso a los medios de producción debido al sistema de herencia, la praxis de reciprocidad y redistribución y la solidaridad entre las mujeres emparentadas.

La capacidad de los Salasaca, como grupo étnico minoritario inserto en una sociedad capitalista, para mantener su estructura interna constituye una suerte de resistencia de la comunidad al surgimiento capitalista interno. Parece que en la actualidad no existen las condiciones para que un proceso de polarización social

llegue a incorporarse a las tendencias de diversivicación y diferenciación económicas. No obstante la descomposición de las estructuras productivas, persisten las formas ideológico-culturales que consolidarán hasta donde sea posible la situación conflictiva actual. Aparece entonces el segundo papel determinante de la mujer en la conservación de valores y costumbres culturales, a través de la acción socializante y como participante activa en los eventos culturales.

La importancia de estos factores, que influyen y determinan las condiciones de vida de la mujer y su posición dentro de la comunidad, se revela con claridad si centramos nuestra atención en el análisis del modelo educativo familiar y en el rol que ella juega en la crianza y educación de sus hijos.

La socialización del niño tiene como referencia básica la familia, donde se insertan los distintos niveles de la sociedad (individual, grupal y societal) y las diferentes dimensiones de ella (económica, educativa, jurídica, cultural, etc.). El estudio del modelo educativo femenino nos indica que, a pesar de una mayor vinculación con el mercado y la sociedad nacional, su objetivo sigue siendo establecer y mantener vigentes los fines y las normas culturales del grupo étnico y, consecuentemente, las categorías dela práctica social.

EL PROCESO DE LA SOCIALIZACIÓN FEMENINA EN DIFERENTES FASES DE LA VIDA

Un examen del aprendizaje del rol de la mujer Salasaca nos explica las expectativas de los padres y de la sociedad y nos hace ver también la importancia de la madre como responsable en la transmisión de las normas y valores culturales. Ella, dada las circunstancias actuales, experimenta cada vez más una serie de actividades nuevas buscando un equilibrio entre los comportamientos y manifestaciones de su propia cultura y otros ajenos a ella.

De acuerdo a una expresión de Adoum (1975: 20) se puede decir que es "una mujer en transición". Sin embargo, no debe olvidarse que el carácter individual y las circunstancias familiares determinan muchas veces el comportamiento de cada mujer, de modo que no todas ellas experimentan un cambio igual en cuanto a su rol.

Para comprender esta situación y poder identificar algunas de las transformaciones que han ocurrido en la asignación de roles, presentaremos las características más importantes del proceso de socialización. En este proceso, que dura toda la vida, las expectativas de comportamiento cambian de acuerdo al ciclo vital de las mujeres. Las ideas sobre el rol de ellas, establecidas social y culturalmente, se transforman también a medida que las instituciones de la sociedad nacional –como el sistema educativo, la iglesia, los partidos políticos, etc.– aumentan su influencia en el ámbito comunal. Los cambios económicos, debidos especialmen-

te a la extensión del trabajo asalariado masculino que modifican la organización social interna, afectan evidentemente también la situación de la mujer y sus funciones específicas.

No obstante, es la familia la que constituye la institución socializadora más importante. Las normas y leyes vigentes, que acompañan la vida de la mujer y que demarcan su ámbito socialmente reconocido dentro del cual puede actuar libremente, se transmiten a través de la madre como agente socializador y de la interacción constante con los demás parientes. Esta situación revela la importancia de los nexos sociales del grupo étnico en general.

Es la madre, en primer lugar, quien a través de una educación prolongada y paciente de sus hijos, juega un rol trascendental en el aprendizaje de las formas conscientes e inconscientes de la relación social, en la conservación y transmisión del lenguaje vernáculo, de las normas, pautas y valores socio-culturales. De igual manera, es la madre quien por sus experiencias sensoriales y los recuerdos de otros miembros de su grupo, transmite al niño sus esperanzas y también sus miedos y prejuicios. Este papel definido que desempeña en el mantenimiento de las relaciones familiares, más aun si ella es esposa del migrante, la convierte en un soporte ideológico del núcleo familiar, en el cual se cimenta la trama de las relaciones comunitarias.

La primera infancia

Durante la primera infancia, la educación que reciben los niños Salasaca no es diferenciada por sexo. Durante todo el día y dondequiera que vaya la madre lleva a su niño amarrado a la espalda. De ella recibe más afecto y pasan la mayoría del tiempo juntos. Aun durante la noche se encuentra al lado de la madre, quien le abriga y le da calor. Esta convivencia cercana y constante entre madre e hijo, desde el primer día de su vida, permite que ésta ejerza un control constante sobre el niño, de modo que los desvíos de la conducta deseada puedan ser corregidos inmediatamente para evitar problemas futuros. El hecho de que los Salasaca adultos normalmente realizan toda actividad en grupo, puede ser el resultado del ambiente familiar que está creando una dependencia psicológica hacia la madre y el propio grupo.

La madre es tolerante, no insiste en que el niño aprenda rápido a dominar sus funciones intestinales, ni en que esté siempre limpio. Cuando empieza a hablar, a andar y comer solo, se le permite libre acción. En este proceso tampoco se le presta mayor ayuda, ni se le exige un adelanto acelerado en su desarrollo. Si bien la madre no practica muchas caricias ni demuestra expresiones amorosas, llama la atención que ella, aunque nunca llega a desempeñar el papel de superprotectora que se dedica a mimar, servir y engreir al hijo, da a éste la posibilidad de crecer de acuerdo a su propio ritmo. La función de la madre en estos primeros años se

concentra en estar atenta a que su hijo pueda desarrollarse con buena salud y sin peligros.

A la edad de tres años, el niño está destetado, come junto con los demás miembros de la familia, habla en su lengua materna y camina sin ayuda.

Entre la edad de tres a cinco años, niñas y niños juegan juntos, casi siempre cerca de la vivienda y bajo la vigilancia de su madre. Cuando las mujeres se ausentan del hogar, sea por el trabajo agrícola, el pastoreo o compra-venta en el mercado, siempre llevan consigo a sus hijos, nunca les dejan solos en la casa. También durante las fiestas y las reuniones sociales los niños están presentes hasta avanzada la noche; cuando tiene sueño, durmen tranquilamente apegados a su madre, mientras ésta sigue charlando. No hay espacios 'prohibidos' para los hijos y parece que los adultos de ninguna manera se sienten molestos con la presencia de los pequeños.

Dentro de la casa, los niños respetan a sus padres y a toda persona mayor sin demostrar miedo o un comportamiento devoto. Les encanta reunirse en el patio para charlar, se divierten con los animales domésticos y emprenden juegos imitativos de las tareas de los adultos. Debido a la falta de juguetes, muy raras veces se ve a un niño jugando con un trompo o con una rueda fijada en un bastón. Algunas niñas poseen una muñeca de plástico, sin pelo ni ropa, regalada por Visión Mundial, pero no suelen jugar con ella, sino que la guardan en un rincón de la casa sin mayor cuidado. Cuando hay peleas entre hermanos y sobre todo cuando un hermano mayor trata mal a uno más pequeño, es cuando interviene la madre sin hacer distinción de sexo. Son las pocas ocasiones en que pudimos notar que la madre castiga al niño mayor.

Las niñas y los niños corren por los chaquiñanes (senderos) escondiéndose detrás de los pencos, subiendo a los árboles de capulí, 'espiando' a los adolescentes y visitando parientes en otras casas. Parece que no se forjan amistades muy intensas y que el afecto se reserva para los parientes cercanos de la misma edad y que los hermanos y primos reemplazan a los amigos. La estructura familiar, fundada sobre el parentesco, es un aspecto permanente y la dependencia del niño de su grupo de parentesco inmediato no cambiará para él mucho en el futuro. Las peleas entre niños son pasajeras y su conducta no es agresiva. Ni una sola vez observamos a niños tirar piedras, o la práctica de juegos de competición.

Hasta los cinco años las niñas deben aprender a vestirse solas, peinarse sin ayuda y amarrar sus zapatos, que usan solamente cuando acompañan a sus padres a la ciudad. Todas las madres afirman que sus hijos de ambos sexos hasta esta edad no significan ninguna ayuda para ellas. No se les confieren responsabilidades todavía, de manera que no pastorean solos, ni cuidan a sus hermanos menores. Subyacente a esta libertad para jugar, existe la vigilancia constante de la madre, que guía la nueva generación. Sin sacrificarse por sus hijos, les comunica el papel que el sistema les ha asignado. Parece que las normas y tradiciones se transmiten más por la casi ininterrumpida convivencia, sobre todo con la madre, y

por la observación de los comportamientos de los mayores y no a través de explicaciones, advertencias y castigos.

El comportamiento abierto y alegre que pudimos constatar en las niñas dentro del ámbito familiar cambia cuando hay visitas de personas desconocidas, sobre todo cuando se trata de blancos y también cuando la familia se traslada a otros sitios fuera de la comunidad. La timidez frente a los foráneos y el comportamiento temeroso en situaciones desconocidas contrasta con la curiosidad y la franqueza que demuestran dentro del grupo familiar-comunal.

La edad escolar y la formación y diferenciación de roles de género

En la edad escolar, los trabajos típicos de las niñas son movidos por la necesidad de identificarse con el modelo adulto de su mismo sexo; por lo tanto, la niña acepta y asimila la educación que se le propone y se adapta a ese modelo. En este contexto, nos parece importante subrayar que en la familia Salasaca, donde el marido no migra, no existe una clara división de trabajo por género. Los trabajos que pertenecen a la esfera masculina son arar con yunta y las labores más bien ocasionales de construcción y reparación de casas. El hilado con huango es considerado trabajo exclusivo de la mujer. En general, llama la atención que la diferencia entre hombre y mujer respecto al trabajo no está muy marcada, ya que ambos pueden hacerse cargo de las mimas faenas y la situación de la madre más bien es definida por la situación económica familiar que por el hecho biológico de 'ser mujer'.

Tradicionalmente cada persona puede aprender todo, según sus habilidades y preferencias. Conocemos a hombres que prefieren bordar y coser a máquina en vez de dedicarse a los trabajos agrícolas y a mujeres que tienen fama de ser buenas vendedoras o tejedoras, pero que no se sienten atraídas por los demás trabajos domésticos. Se sobreentiende que, a pesar de las preferencias personales existentes, hombres y mujeres se ayudan mutuamente en sus respectivos trabajos. Al igual que las mujeres conocen y efectúan labores productivas fuera de la esfera doméstica, hemos observado que los hombres en caso necesario desempeñan trabajos caseros sin vergüenza alguna y con dedicación. Una de las contestaciones de un padre de familia a nuestra pregunta al respecto fue "¿y acaso nosotros, los hombres, no tenemos manos y ojos como para cocinar también?". En varias ocasiones pudimos constatar que los padres bañaron y peinaron a sus hijos mientras las mujeres pastoreaban o se dedicaban a otra labor. Igualmente vimos a jefes de familia planchar sus pantalones, mientras que sus mujeres estuvieron charlando con otros familiares o vecinos.

La niña Salasaca se ajusta al modelo cultural femenino no únicamente mediante las acciones educativas, sino también a causa de los mecanismos típicos de la edad infantil: la imitación y la identificación. No sorprende, por lo tanto, que la hija se quede entonces más cerca de la casa y pase más tiempo con su madre que

el varón. Su comportamiento, antes despreocupado, se vuelve más responsable y severo. Al estar más cerca de la madre, la mayoría de las tareas domésticas auxiliares recaen sobre ella, aunque la madre también suele pedir ayuda a su hijo varón.

Entre los 6 y 12 años, las hijas se limitan inicialmente a ayudar en la preparación del alimento para cocinar, como por ejemplo pelar papas y desgranar maíz. Más adelante, poco a poco, aprenden a desempeñar otros trabajos considerados como 'sencillos': tender la cama, cuidar a los hermanos menores, limpiar la casa y el patio, lavar ropa, tomar la responsabilidad por los cuyes, gallinas y conejos y vender capulí al lado de la carretera. Además acompañan a su madre a buscar leña, hierba y agua. Cuando cumplen los 12 años aproximadamente, ya poseen conocimientos –aunque muy limitados– de los trabajos más complicados, como son hilar y tejer. Todavía no pastorean solas ni ayudan en trabajos agrícolas pesados.

Cabe destacar que los padres normalmente no insisten en que sus hijas les ayuden cuando no demuestran interés, pero les estimulan en su afán de imitar y realizar labores de adultos del mismo sexo. Aunque sus actividades no se consideran como una contribución importante a la economía familiar, los padres aprecian sus esfuerzos. Esta apreciación de su intento de querer cumplir con los mismos trabajos que ejecutan los adultos significa para los hijos un gran estímulo. Así lo demuestra el caso de Inés, una niña de nueve años, cuando un día la ausencia de su madre se prolongó en forma imprevista y había llegado la hora de merendar mientras su padre estaba tejiendo tapices y sus tres hermanos menores jugaban en el patio. Entonces, Inés trató de ocupar el papel de su madre, sin que nadie lo hubiera pedido. Empezó a encender el fuego, observada de lejos por su padre. Cuando éste se dio cuenta que su hija tenía dificultades, se acercó y echó un poco de kerex sobre la leña y sin comentar nada, esperó a su lado hasta estar seguro de que el fuego seguía bien. Cuando Inés tenía preparada la sopa de papas con hojas de col, llamó a su padre y a sus hermanos y les sirvió como solía hacer su mamá. El padre no dijo nada, pero pidió otro plato de sopa, con lo que su hija se sintió importante y aceptada. Cuando finalmente llegó la madre, el padre en presencia de Inés, pero sin dirigirse directamente a su hija, comentó en voz alta "por suerte tenemos una hija ya grande que sabe cocinar bien". La madre tampoco se dirigió a Inés y contestó a su marido "ya es una gran ayuda para mi". Ninguno de los padres mencionó la falta de ají, ni que las papas no estaban peladas correctamente, hechos que la madre nos mencionó más tarde sólo a nosotros.

En cuanto a su papel de futura esposa y madre, así como miembro del grupo social, nos parece significativo el trato que la niña en esta etapa preparatoria recibe de los miembros masculinos de su familia en general y de su padre en especial. Cabe destacar que en ninguna ocasión escuchamos comentarios despectivos, tan frecuentes en cualquier familia perteneciente a la cultura nacional, de índole sexista, como por ejemplo "por ser mujercita no más, tú (vos, Ud.) no debes, puedes

o debes hacer tal cosa...". Muy al contrario, destacamos un trato que confiere a las niñas Salasaca autoconfianza, importancia y responsabilidad.

Esta autoconfianza y autovalorización de la niña tienen a disminuir rápidamente a través de la educación formal. Sobre todo cuando es forzada a aprender únicamente en idioma castellano y a través de un maestro casi siempre autoritario que pertenece a la cultura nacional; la niña siente no solamente un desprecio agudo de su propia cultura e idioma materno, sino que además es confrontada con el concepto de la supuesta inferioridad intelectual de la mujer respecto al hombre. Este prejuicio, que forma parte de la alienación cultural a través de la imposición de normas de la clase dominante, revela la diferencia que existe entre los estereotipos burgueses de 'lo femenino' y la cosmovisión indígena, con su valorización distinta acerca de la mujer.

En Salasaca existen cinco escuelas primarias y la única que incluye hasta el sexto grado es la de las Madres Lauritas, que ofrece incluso Ciclo Básico. Siendo los Salasaca un grupo de fuerte tradición cultural y unidad étnica que sigue usando su idioma, la educación bilingüe tiene una positiva aceptación entre ellos, a pesar de que viven muy cerca de la ciudad y tienen múltiples relaciones con ella. No obstante, sólo en dos de las 5 escuelas enseñan maestros quichuas, hecho sorprendente si tomamos en cuenta el Informe Estadístico de la Dirección de Educación en Tungurahua (Ambato: 1981) que subraya la fuerte presencia del quichua en la Parroquia Salasaca. A más de no tomar en cuenta el idioma vernáculo, la enseñanza está sujeta a programas dados por el Ministerio de Educación Pública que excluyen todo contexto económico o del campesinado: la agricultura y sus dimensiones, la naturaleza como marco en el cual se desarrolla, llegando a extremos en los cuales la enseñanza de las ciencias naturales omite el conocimiento de temas básicos como la alimentación, la apreciación de la medicina tradicional, etc. Los valores transmitidos en los programas estatales son, en su mayoría, valores de la vida urbana que apoyan la ideología de la clase dominante.

Desde hace algún tiempo, la población indígena está reflexionando sobre el problema de la educación tanto de los niños como de los adultos. Debido al alto porcentaje de analfabetismo en la Parroquia (ver cuadros 3 y 4), los pobladores reclamaron con éxito Centros de Alfabetización. Desde el año 1979 se están ofreciendo en seis Centros, dos programas a elección en Quichua y Castellano.

Sabemos que la cultura se aprende, que es fruto de la educación familiar y que esta educación no formal, en términos generales, consiste en trasmitir a la niña las normas de comportamientos y el conjunto de valores de la sociedad en que está destinada a vivir. Por otro lado, es un hecho que la personalidad de un individuo se puede modelar a través de la educación formal ya que el conjunto de rasgos culturales, entendidos éstos como la expresión de una cierta filosofía de la vida, no es una tradición inmovilizada, sino que está fundada en la historia del grupo étnico y al mismo tiempo es fuente de creación y adaptación.

La madre Salasaca, que vive la sensación de estar en un mundo cambiante, se

Cuadro 3
POBLACION DE 6 AÑOS Y MAS POR
NIVEL DE INSTRUCCION Y SEXO

Nivel de Instrucción	Cabecera Parroquial		Resto de la Parroquia		Total	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Número	Porcentaje
Ninguno	61	104	804	925	1 894	47.32
Primaria: I a III	182	179	56	61	478	12.04
IV a VI	358	308	92	98	856	21.57
Secundaria	97	102	16	13	228	5.74
Superior	22	12	1	-	35	0.88
No declarado	(24)		(454)		478	12.04

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 1974. Elaboración: Eulalia Carrasco.

Cuadro 4
POBLACION ADULTA POR NIVEL DE INSTRUCCION Y SEXO

Nivel de instrucción	Parroquia de Salasaca		Total (porcentaje)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Ninguno	16	31	38.09	73.81
Primaria: I y II	6	4	14.29	9.53
III	10	3	23.81	7.14
IV	3	3	7.14	7.14
V	-	-	-	-
VI	6	-	14.29	-
Secundaria I y II	1	-	2.38	-
Superior	-	1	-	2.38
TOTAL	42	42	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia.

ve confrontada con la tarea de tener que cumplir con dos roles que se conjugan: la búsqueda de mejores condiciones para sus hijos y –muchas veces inconscientemente– definir a qué rasgos culturales tradicionales atenerse.

Los padres deciden de común acuerdo si su hija va a ingresar en la escuela, sin dar preferencia al varón y considerando previamente los pros y contras. Uno de los argumentos en contra de la escuela, que frecuentemente escuchamos, es que "los maestros son crueles, maltratan, pegan duro y critican feo, diciendo que somos cochinos, vagos, desaseados, ignorantes, torpes...". La mayoría de las madres prefieren maestros indígenas, ya que confían en que su enseñanza comprende un contenido que coincide con los intereses de la comunidad indígena, además de que demuestran conocimientos del idioma materno y de las condiciones económicas, sociales y culturales del grupo. Tomando en cuenta que algunas madres carecen de buenos conocimientos del idioma castellano y que en todas las familias Salasaca únicamente se habla el quichua, no sorprende que, principalmente las madres, expresan el temor de que sus hijos a través de la educación escolar monolingüe "se olvidan de nuestro idioma, después van olvidando las costumbres y todo cuanto se refiere a nosotros".

Por otro lado, están conscientes de la necesidad de una educación formal y son partidarias que sus hijas vayan a la escuela. Su esperanza es la de todas las madres; que sus hijas vivan mejor. Y lo expresan así: "para que se defiendan mejor"; "para que no nos roben el dinero los blancos"; "para no seguir siendo la basura para los mestizos", etc. La cita de otra madre Salasaca apoya estas observaciones al respecto: "para no seguir sufriendo, como hemos venido sufriendo, quisiera que aprendan de todo..., tal vez conociendo y aprendiendo estas cosas, no irían a sufrir en las ciudades de lavanderas, de empleadas domésticas..."

De todo lo expuesto y a pesar de que la mayoría de los niños y niñas Salasaca durante los primeros años reciben entretando enseñanza en su idioma materno, podemos concluir que la escolarización en las circunstancias actuales es considerada como 'un mal necesario'. Nos parece interesante citar el informe MEC/GTZ (1982: 160-179) de la investigación psico-educativo entre niños Salasaca de 5 y 6 años de edad. Allí se subraya que ellos generalmente están en buenas condiciones para entrar en la escuela según su desarrollo motor, cognitivo y afectivo, el dominio de su propio cuerpo y la coordinación de los movimientos gruesos y finos, su adaptación social y su conocimiento del mundo que les rodea. Esta madurez física e intelectual se desarrolla, como anotamos, en el seno de la familia bajo la responsabilidad de la madre. El aprendizaje de los conocimientos adquiridos, que se transmiten a través de la viviencia cotidiana y en el idioma materno, no es teórico sino una preparación práctica para resolver los problemas de la vida diaria. La comunicación horizontal con los niños y la casi ausencia de castigos físicos, describen un ambiente familiar que permite que la niña pueda sentirse protegida, sin sufrir jamás la soledad, un ambiente que le ayuda además a asumir la responsabilidad para su persona y para los demás.

En base a nuestra observación constatamos que la finalidad de la madre Salasaca no consiste en adaptar a sus hijos al mundo cultural circundante exclusivamente, pero tampoco les educa a que se integren completamente en la sociedad blanco-mestiza, moderna y progresista. Su afán y su energía en la práctica diaria se concentra en encontrar constantemente formas particulares para asegurar el equilibiro de sus hijos en medio de grandes cambios.

Sin derrumbar las formas tradicionales familiares, basadas en cariño, respeto y ayuda mutua como valores colectivos, por otro lado está procurando que sus hijos sean capaces de defenderse en la vida, incluso en base a actividades nuevas. Las mujeres, al insistir en la conservación dc los valores colectivos tradicionales, suavizan los efectos de la educación formal sin neutralizarlos y en este sentido oponen resistencia a la implantación progresiva de los valores individualistas, propios de la cultura nacional dominante.

No obstante la actitud favorable a que todas las niñas realicen estudios serios y regulares, son todavía más frecuentes los casos en que éstas últimas no alcanzan todos los niveles de instrucción y no llegan a superar el cuarto grado de primaria. La razón principal para que las muchachas no alcancen los niveles de instrucción en igual proporción que los varones puede resultar de las mayores dificultades que ellas tienen en la adaptación y captación de otra cultura, en comparación con los muchachos. Sólo en forma rudimentaria aprenden la lectura y las cuatro operaciones fundamentales y es preocupante el elevado número de alumnas que simplemente repiten los diversos grados hasta cumplir la edad de dejar la escuela, si no desertan antes, a un nivel de 'chaupi-chaupi' o sea que no llegan a dominar bien ni en su idioma materno ni el castellano. Son todavía contadas las muchachas que tienden a interesarse por la vida intelectual y que desean completar sus estudios en los Colegios de Ambato y Pelileo, para ingresar más adelante en las Universidades.

En la enseñanza primaria de la escuela rural tampoco se da mucha importancia a las actividades diarias femeninas. Por lo tanto, apenas existe una preparación para mejorar sus acciones materiales, personales y sociales. Tampoco es tomada en cuenta la experiencia adquirida por la niña durante sus primeros años, al aprender a trabajar en grupo y al tomar la iniciativa y sentirse como miembro responsable con derechos y obligaciones dentro de su grupo social. No es de sorprender entonces, que la escolarización de la gran mayoría de las muchachas más que un progreso educativo significa un retroceso psíquico y social que se traduce en un complejo de inferioridad referente a su calidad de mujer y a su propia cultura frente a la sociedad nacional.

La adolescencia y el rol de la madre en la conservación, transmisión y transformación cultural

La adolescencia es la última y decisiva etapa en la preparación de las jóvenes

para su rol de mujer adulta, la que empieza con la pubertad y termina normalmente al contraer matrimonio. La decisión de casarse, que antes era tomada entre los 15 y 17 años aproximadamente, en la actualidad se está postergando hasta los 20 años. Si la muchacha se dedica a estudiar, se prolonga más todavía. Según las conversaciones con mujeres mayores de la comunidad, la joven es 'tomada en serio' definitivamente, como miembro social, después del nacimiento de su primer hijo dentro del matrimonio.

Tradicionalmente, a la hija se la considera apta para casarse a partir de su primera menstruación, la cual se presenta entre los 14 y 15 años y que es vista como signo de fecundidad. "No existe festividad alguna que determine el paso de la niñez a la juventud y la menstruación es mantenida en secreto y no es objeto de atención especial" escriben Vásquez y Villavicencio (1965: 5). Si las hijas son instruidas antes sobre el particular, depende mucho de su ámbito familiar, de su madre, de la existencia de hermanas mayores, de su círculo de primas y de sus amigas. De todos modos, no se presta mayor atención al hecho y de ningún modo es considerado como algún mal. Las jóvenes desenvuelven sus actividades normalmente y sólo pocas veces escuchamos que sufren de ligeros malestares. Mientras persiste este hecho biológico, las mujeres observan algunas reglas de comportamiento para proteger la salud, como "no meterse en agua fría al lavar la ropa' o 'no bañarse' y se respetan algunos tabúes como "no hay que tratar con hierbas porque se dañan' o "no subir al capulí porque se seca". Repetimos que la menstruación no causa ninguna sensación especial en la hija ni en los padres y al hecho de que la hija haya llegado a la pubertad, la familia no le da mayor importancia, sino es bajo la consideración de que se trata de un proceso normal dentro del ciclo vital.

Al entrar en la pubertad, algunas muchachas se dedican a aprender una profesión o seguir los estudios, decisión que también depende de las posibilidades económicas de sus padres; mientras que otras siguen la 'tradicional carrera de casamiento'. Si bien los maestros de la enseñanza primaria pueden dar estímulos para ayudar a determinar nuevas preferencias –recordemos que el interés o la apatía son reacciones que se manifiestan en el alumno según los estímulos positivos o negativos que el maestro otorgue– aquellas muchachas que rechazan la alternativa de un matrimonio temprano, están suficientemente respaldadas por otras condiciones, o sea que el simple señalamiento de posibilidades no es suficiente.

Las actividades dentro y fuera del hogar, aumentan considerablemente en la pubertad para las jóvenes que no siguen estudiando. En esta época se le encomiendan a la muchacha trabajos más pesados. Su responsabilidad en las tareas hogareñas es mayor; su trabajo se perfecciona cuando la familia se dedica a tejidos o labores manuales, tareas de las que se hace cargo con la misma responsabilidad que sus padres, además de atender las faenas agrícolas y de pastoreo.

Una vez consideradas individuos capaces de dedicar un prolongado lapso a

algunas actividades consecutivas, las muchachas deben aprender cómo manufacturar su ropa; incluyendo escarmenar la lana, hilarla y tejer la tela para el hanaco (falda) y la lliglla (manta delgada) o bien tinturarla, bordarla y adornarla con cintas de bolas de colores paara las bayetas de fiesta. Por su propio deseo de mejor apariencia, las chicas aprenden a envolver correctamente su pelo largo con la vincha (cinta larga bordada) y se entrenan para llevar su sombrero de lana de borrego con agilidad y gracia. Este sombrero tiene la particularidad de no encajar perfectamente en la cabeza sino que queda sobre la coronilla, de modo que se requiere de cierta práctica para poder llevarlo, equilibrando los propios movimientos y la influencia del viento. En vez del 'imperdible' que de niñas usaron para prender sus mantas, ahora van a emplear los 'tupus', alfileres de plata con una piedra de adorno en la mitad, hoy día casi siempre una imitación.

Durante este último período de educación familiar, las jóvenes tratan de mantener el equilibrio entre sus deberes y su vida emocional. Los adolescentes de ambos sexos empiezan a buscar futuros esposos. No reciben de sus padres una especial educación sexual, pero sus conocimientos de los hechos de la vida y de la muerte son amplios, puesto que nunca se les ha mantenido en la ignorancia. Por lo tanto, la vida sexual es considerada perfectamente natural y vista como parte legítima de la experiencia vital de cualquier miembro adulto de la comunidad. La descripción que da C. Bianchi al explicar las normas éticas para solteros de la sociedad Shuar es válida para los jóvenes de ambos sexos en Salasaca, en cuanto señala que "para los solteros no hay normas precisas para la conducta sexual..., una vez que han llegado a la pubertad, llegan a sentir la necesidad sexual como primaria y en la mayor parte de los casos tratarán de satisfacerla. Todos saben y conocen esta situación". (1983: 25).

Para que estos encuentros amorosos de sus hijas pudieran desarrollarse armónicamente, los padres anteriormente construían "las carpas" (una especie de casita baja) ubicándolas al borde del terreno familiar o en un rincón del patio, algo apartado de la vivienda común. Algunas mujeres ya casadas, al enseñarnos "sus carpas de solteras" nos contaron los aspectos más generales de sus vidas amorosas de entonces con alegría y satisfacción. Parece que sus primeras experiencias, debido a que no son forzadas, no se les presentaron como desagradables o traumatizantes. La costumbre de usar 'carpas' está perdiéndose, debido a la construcción de nuevas casas más amplias. En la actualidad, las muchachas inician su actividad heterosexual en su propia vivienda familiar. Cuando no existe suficiente espacio, los padres suelen separar un rincón del cuarto familiar colocando un muro y una puerta adicional. Al principio, no existe constancia ni continuidad en estas relaciones, sino que sirven en primer lugar para satisfacer las necesidades sexuales de los jóvenes de ambos sexos.

Las madres normalmente no molestan a su hija con preguntas al respecto, aunque se considera que ellas están sometidas a la autoridad familiar. Considerando lo expuesto por Mead (1979: 133 ff), que describe la experiencia e indivi-

dualidad de la joven en Samoa, podemos afirmar que también en nuestro caso de estudio parece existir una cercana relación de correspondencia entre la falta de presión autoritaria y la oportunidad de experimentar libremente el completo conocimiento de lo sexual por un lado, con el disminuido surgimiento de conflictos durante la pubertad, la estabilidad de los lazos matrimoniales posteriores, la falta completa de la prostitución y violencia, así como la reducida actividad homosexual. La adolescencia entonces se nos presenta no como un período de crisis o de conflictos permanentes para los jóvenes, sino que es vista como una época de desenvolvimiento de un conjunto de intereses y actividades que maduran lentamente.

Con lo dicho hasta aquí no queremos establecer un cuadro estático dentro del cual se podría encasillar a todas las jóvenes Salasaca. Como ya hemos señalado, los diferentes contextos y circunstancias personales así como particularidades personales no permiten una aplicación de los rasgos comunes a todas las adolescentes, si bien las características personales que se alejan del comportamiento 'normal' son nivelados a través de la familia y de la influencia del grupo en general.

'El ideal' de educación termina con esta etapa: a los hijos de ambos sexos se les educó para la sociabilidad, la colaboración y la convivencia, como valor social. Desde otro punto de vista, el proceso de educación desembocó en un condicionamiento que en todos los niveles requiere un aprendizaje ténico, con el fin de que las jóvenes conozcan su ubicación dentro de la familia y sean capaces de desempeñarlo satisfactoriamente.

MADRES CAMPESINAS CON HIJAS ESTUDIANTES. ¿UN CONFLICTO INEVITABLE?

Las alternativas no tradicionales y consecuentemente la selección consciente entre caminos opuestos, se basan en el sistema educativo y además requieren de condiciones familiares favorables. Es cierto que las chicas que abandonan la comunidad y pasan varios años estudiando en otro lugar adoptan otro tipo de comportamiento que les hace distinguirse de sus compañeras de la comunidad. Además, llegan a tener amigas fuera de su grupo de parentesco, lo que en otras circunstancias hubiera sido mirado con sospecha. No obstante, sorprende que a pesar de las influencias intensas y a veces prolongadas y la aparente aceptación de un estilo de vida diferente al que les llevó su inquietud intelectual y su firme aplicación al estudio, en ningún caso se dio un verdadero conflicto con su grupo social en general y con la madre en especial. Esta conducta fuertemente arraigada de las jóvenes adolescentes, que mantienen en todo caso una sujección al hogar, hace que ellas tan pronto terminen sus estudios regresan definitivamente a la comunidad y se casan con un hombre de su propia etnia. Cabe mencionar los

casos de las maestras Salasaca que no sólo lograron superarse sino también conectar sus intereses personales con los sociales, buscando una relación entre escuela y comunidad, escuela y familia, estudios y vida comunitaria. Estas mujeres demuestran que una mayor especialización y acentuación de la individualidad no trae consigo necesariamente una desvinculación de la familia ni de los múltiples problemas que implica la lucha por la supervivencia y dan ejemplos valiosos al usar sus conocimientos por el bien de la comunidad, sin desvalorizar sus costumbres y su idioma materno.

Este hecho da testimonio de la fuerte influencia y del condicionamiento eficaz a través del proceso de socialización familiar. Pudimos observar que las estudiantes pasan la mayoría de su tiempo libre dentro del ambiente convencional de su hogar, demostrando una decidida preferencia por la familia. Bajo estas circunstancias, la solidaridad con su grupo y el compromiso con la familia se mantiene.

La importancia de la madre en esta época de transformación cultural se refleja precisamente en los casos de las hijas que estudian en los Colegios fuera de la comunidad y de las estudiantes que viven en la Capital. Es un buen ejemplo del resultado de la fuerte influencia de la madre y de la capacidad que ésta tiene de crear un ambiente familiar, capaz de contrarrestar eventuales desajustes personales; estas jóvenes, que participan activamente en dos culturas distintas, todavía no demuestran los efectos psicológicos que se suelen denominar 'doble personalidad' con actitudes de ambivalencia permanente.

Pensamos que la ausencia de conflictos personales profundos se explica precisamente por la actitud asumida por las madres Salasaca. En primer lugar, porque ellas durante la infancia de sus hijas logran establecer lazos efectivos profundos que son difíciles de romper y porque la efectiva transmisión de los valores tradicionales no permite tan fácilmente la interiorización de un esquema nuevo y muchas veces opuesto. En segundo lugar, por su actitud posteducativa que se traduce en verdaderas estrategias de conservación y adaptación.

La aceptación de ciertos comportamientos nuevos y aptitudes cambiadas dependen en gran medida de la personalidad de cada madre. No obstante, encontramos coincidencias: ninguna madre se opone a que sus hijas cambien su indumentaria tradicional por la ropa 'de blancos', aunque ellas mismas mantienen su propia vestimenta dentro y fuera de la comunidad. Si las hijas quieren y si se dispone del dinero para conseguirla, pueden llevar la ropa 'moderna' diariamente en cualquier lugar, pero no en las fiestas. El uso de la ropa festiva demuestra bien la diferencia entre la adaptación superficial al sistema dominante y los valores más profundos y autóctonos. No es traicionar a los antepasados y a la conciencia social y cultural al llevar ropa moderna en días ordinarios, pero sí lo es en el caso de las fiestas tradicionales.

Otro ejemplo todavía más significativo constituye el problema del manejo de la lengua por parte de las madres. El quichua, aunque aculturado, no ha dejado de ser idioma propio y el mecanismo principal mediante el que se alcanza la acepta-

ción de la lengua es la socialización familiar. Normalmente la primera ruptura con la cultura aflora en el plano de la educación formal, cuando los padres eligen para sus hijos otro tipo de educación en otra lengua y con otras metas, debido a que los cambios de ocupación acarrean modificaciones de la conducta y, en forma implícita, cambios mentales. La preservación de la lengua implica, por lo tanto, la persistencia cultural entera que garantiza la sobrevivencia de la conciencia étnica.

Actualmente, cada madre Salasaca, aun la que pertenece al porcentaje de mujeres monolingües y analfabetas, empuja a sus hijos a que aprendan la lengua oficial ecuatoriana. Si a pesar del apoyo de las madres y del esfuerzo realizado por las alumnas, éstas en muchos casos no llegan a familiarizarse con el idioma castellano –lo cual motiva muchas veces el abandono prematuro de la escuela– este no se debe a la falta de capacidad y voluntad de las jóvenes, sino al sistema escolar que no toma en cuenta las circunstancias y necesidades particulares del alumnado quichua-hablante.

Los patrones culturales de conducta, las formas conscientes e inconscientes de la relación social, la conservación y transmisión del lenguaje vernáculo que aprendió la adolescente en el seno familiar se modificaron entonces a través de la educación escolar. Sin duda, el aprendizaje del idioma castellano, necesario para contactarse con el mundo externo, borra un obstáculo. El problema aparece igualmente, tanto para la estudiante y mujer profesional como para la joven esposa campesina, si pensamos en el modelo nacional socialmente vigente que no asigna a la mujer los mismos derechos que a los hombres. Si la primera tiene que luchar contra los prejuicios sobre las poblaciones indígenas, sus lenguas y culturas en general y el fenómeno de la subordinación femenina en especial, en el caso de la segunda basta pensar que, por ejemplo, el sistema bancario concede los préstamos agrícolas sólo a los hombres, porque legalmente figuran ellos como 'jefes de familia'.

A pesar de las múltiples dificultades y de los todavía limitados resultados que presenta un proyecto como el de una educación bilingüe e intercultural, especialmente para las mujeres, la sola existencia de este plan resulta trascendental al reconocer la condición pluricultural del país. El esfuerzo de un creciente número de maestros y maestras, en buena medida indígenas y la superación de prejuicios profundamente arraigados por parte de todos los sectores involucrados en este programa experimental, justifica las esperanzas a que se reconstruya una identidad cultural a nivel nacional.

En cuanto a las mujeres, los efectos de una enseñanza bilingüe que retome los valores culturales enraizados en la comunidad en base a textos en que la alumna indígena puede reconocerse, se traducirá sin duda en una disminución de la deserción escolar. El esfuerzo común del magisterio, del sector indígena y de las autoridades, creará posibilidades futuras para formar una conciencia nueva.

Consciente de su propio valor, dotada de una autoimagen sólida, las mujeres indígenas tendrán más facilidades para confrontarse al inevitable proceso de

transformación y podrán ganar espacios de poder. Desde esta perspectiva, sólo la escolarización bilingüe e intercultural podrá posibilitar su mayor participación a nivel comunal y regional sobre la base de su herencia cultural específica. Para que se dé esta situación habrá que revalorar a la mujer en general y a la mujer indígena en especial, no sólo en su ámbito tradicional, sino en los nuevos aspectos de la vida social que se crean a través de políticas educativo-culturales.

BIBLIOGRAFÍA

ADOUM, JORGE-ENRIQUE (1975): "Cuba: La otra revolución", en: *El correo de la Unesco*, Año XXVIII, Agosto-Septiembre, Paris, 1975.

BIANCHI, CESAR (1983), *Hombre y mujer en la sociedad shuar*, Ed. Mundo Shuar, Quito.

MEAD, MARGARET (1979): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Ed. Laia, Barcelona.

MEG/GTZ (1987): Ministerio de Educación y Cultura/Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*, Ed. Abya-Yala.

SPALDING, KAREN (1974): *De indio a campesino, cambios en la estructura del Perú colonial*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

VAZQUEZ, BEATRIZ; VILLAVICENCIO, GLADYS (1965): *La mujer indígena frente a los programas de desarrollo*, Ponencia en el V Congreso Indigenista Interamericano, (mimeo), Quito.

LA MUJER CHAYAHUITA

*María Pía Dradi**

Este ensayo trata sobre la mujer Chayahuita –etnia de la Amazonía peruana– y de la desvalorización del rol femenino en la sociedad indígena debido al impacto con aquella nacional de inspiración occidental. Las páginas siguientes pertenecen a un trabajo más amplio, en el cual recogimos el fruto de la labor de promoción, capacitación e investigación realizada en los Chayahuita desde 1983 hasta 1986[1].

El proyecto de desarrollo integral[2], donde realizamos nuestro trabajo, se proponía apoyar a los Chayahuita en tres sectores: 1) la organización en lo que concierne al funcionamiento de la comunidad nativa[3] y las relaciones entre comunidades cercanas y la federación, Feconadic, que reúne a la mayoría de las comunidades Chayahuita de la zona objeto de la intervención; 2) la producción agropecuaria, con el fin de buscar soluciones al problema de abastecimiento de alimentos; 3) la condición femenina.

En relación al último punto, objetivo general ha sido revalorar el rol de la mujer Chayahuita en la sociedad nativa y estimular su participación activa en el proceso de organización de la etnia. Para lograr este objetivo hemos decidido promover, como punto de partida, el trabajo femenino a través de: a) La recuperación de actividades artesanales que están desapareciendo por la masiva introducción en el mundo nativo de los productos industriales; b) la capacitación en la esfera productiva (agricultura y cría de animales) y en la alimentación, donde la mujer detenta un papel fundamental. Finalmente, se ha considerado importante otorgar a las mujeres una información de carácter socio-cultural que les permita ampliar sus conocimientos sobre el mundo exterior para poder enfrentarlo mejor junto con los hombres.

Nuestra labor se ha concentrado en la promoción de la mujer, de acuerdo a las líneas antes expuestas. La convivencia con los Chayahuita por tiempos prolongados, compartiendo su vida cotidiana y aprendiendo su cultura, nos ha permi-

* Italiana. Ha trabajado como investigadora para la Fundación "Luigi Einaudi" de Turín y realizado viajes de estudios en Centro y Sud-América. En 1983 se estableció en Perú y de 1984-1986 coordinó la ejecución de un proyecto de promoción y capacitación entre los chayahuitas de la Amazonía peruana, dirigido por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Sobre tal experiencia ha publicado un libro.

[1] María Pía Dradi, *La Mujer Chayahuita: ¿un destino de marginación?*, Instituto Nacional de Planificación del Perú y Fundación Friedrich Ebert, Lima 1987.

[2] Proyecto "Promoción y Capacitación de Nativos del Distrito de Cahuapanas", ejecutado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), de Lima, en el ámbito del convenio de cooperación internacional entre el Comité Intergubernamental para las Migraciones (CIM), el Instituto Italo-Latino Americano (IILA) de Roma y el mismo CAAAP.

[3] Con este término suele indicarse en Perú la aldea indígena de la Amazonía.

tido profundizar el análisis del mundo femenino y de las reglas que lo rigen. La mujer tiene un rol protagónico en la familia, en la esfera económica y en el ámbito social, pese a las "normas" tácitas que atribuyen al hombre un lugar exclusivo en ámbitos considerados superiores, como el sobrenatural (magia, brujería) o en la representación del grupo hacia el exterior.

Algunos rasgos de la sociedad Chayahuita, como la ausencia de clases, de propiedades privadas y el principio del ayuda mutua –comunes a las diferentes etnias amazónicas– favorecen una relación entre los sexos más armónica e igualitaria que la de sociedades desarrolladas tecnológicamente, a la cual se acompaña un alto status de la mujer. A los elementos mencionados, se añaden otros:

- una equilibrada división sexual del trabajo, de modo que tanto los hombres como las mujeres contribuyen a la supervivencia del grupo;
- la complementariedad o reciprocidad de los roles, que hace que el trabajo de cada género sea indispensable y complementario al trabajo del otro;
- la uxorilocalidad, como patrón de residencia;
- el vínculo fuerte entre las mujeres de la misma familia, consecuencia del patrón de residencia, que les asegura una red de solidaridad y sustento permanente.

Todos estos elementos fundamentan la importancia del rol femenino; sin embargo, tampoco en esta sociedad existe la completa igualdad sexual, porque al hombre se le reconoce una cierta superioridad que se manifiesta, como ya hemos visto, en el desempeño de funciones exclusivas estimadas de gran valor por toda la colectividad.

El contacto con el mundo externo y la consecuente integración de la sociedad nativa en la nacional –en el caso Chayahuita este proceso data de la época de la conquista española– ha sido y sigue siendo traumático. Los mecanismos socioeconómicos y culturales que se desencadenan, atacan a los principios de solidaridad, igualdad y colaboración que caracterizan a la sociedad nativa, inculcando valores nuevos y opuestos como son dinero, consumo y competición. Se ejerce, pues, una fuerte presión psicológica sobre los indígenas con el fin de que cambien sus patrones de vida, sustituyendo sus productos con aquellos industriales: utensilios de aluminio, telas, fósforo, kerosene, gasolina, fármacos, radios, etc. Se le hace creer que a través de la adopción de nuevas costumbres saldrán de la condición secular de marginación y obtendrán un lugar en la sociedad nacional. El resultado de la integración ha sido, hasta la fecha, la pérdida de la identidad nativa sin haber logrado el status real de ciudadanos, pese a los principios de igualdad expresados en la Constitución peruana y en la Ley de Comunidades Nativas[4].

[4] Nos referimos a la Constitución Política del año 1979, en particular a los artículos 34, 35, 161 y 163. La Ley de Comunidades Nativas es el Decreto Ley Nº 22.175, que se promulgó en 1978, sustituyendo el decreto Ley Nº 20.653 de 1974. En ese, por primera vez, se habían reconocido los derechos de las naciones indígenas selváticas, dando las pautas para la creación de las comunidades nativas con título y autoridades legitimadas por el Estado.

En el proceso de integración, la mujer es la más afectada porque pierde funciones importantes que no reemplaza con otras nuevas, a diferencia de lo que ocurre con el hombre. Como consecuencia, se limita su papel en la vida de la etnia. Se deteriora profundamente el principio de la división sexual del trabajo y de las complementariedad de los roles. El desequilibrio que se ocasiona a nivel productivo, tiende a influenciar también el aspecto cultural-ideológico, por lo cual cambia la imagen femenina en el sistema de valores nativos.

La amenaza de una seria pérdida de status de la mujer amazónica es real y preocupante. Este fenómeno puede, a largo plazo, tener efectos muy negativos sobre toda la colectividad indígena, porque debilitando a uno de sus componentes principales resta fuerza a todo el grupo.

En las últimas décadas ha habido una acción de promoción de las poblaciones nativas amazónicas realizada por misioneros y centros privados. Lamentablemente, esta labor ha sido dirigida a los hombres, debido a los prejuicios culturales existentes tanto en la sociedad nacional como en la nativa; también, por las dificultades que implica el trabajo con mujeres, sobre todo por ser ellas en su mayoría monolingües y analfabetas. Como consecuencia, en muchos casos se ha acentuado el desequilibrio entre hombres y mujeres provocado por la integración.

Frente a esta situación se requiere buscar una nueva línea de acción que asuma como interlocutores a ambos sexos, sin discriminación alguna.

En las páginas siguientes se analiza el proceso de integración de las comunidades Chayahuita y sus efectos negativos sobre la condición femenina. Completa el análisis la propuesta de realizar una labor de promoción con la mujer Chayahuita, de acuerdo a criterios generales y específicos que guíen la acción[5].

Antes de iniciar el desarrollo de tema mencionado, presentamos algunos antecedentes de carácter geográfico, histórico y cultural relacionados con los Chayahuita.

Actualmente cuentan con una población de alrededor de 10.000 personas. Viven en el departamento de Loreto, en la Provincia de alto Amazonas, en un área limitada por los ríos Marañon al Norte, Shanusi al Sur, Huallaga al Este Cahuapanas al Oeste. Sus asentamientos están situados a las orillas de los ríos Cahuapanas, Sillay, Paranapura, Cachiyacu y Shanusi.

La zona estudiada es el Distrito de Cahuapanas, atravesado por el río homónimo y por el Sillay.

Esta etnia fue "descubierta" y reducida a mediados del siglo XVII por los jesuitas de la Misión de Mainas. Luego de la expulsión de los religiosos, ocurrida en 1768 por orden del Rey de españa, los Chayahuita volvieron a la selva intentando escaparse de la dominación española. Sin embargo, no interrumpieron los contactos con el mundo externo, porque se habían acostumbrado al uso del machete y de otros instrumentos de hierro –introducidos por los misioneros– que podían conseguir sólo a través del intercambio con los mestizos y los blancos.

[5] María Pía Dradi. op. cit., pp. 103-104 y pp. 129-133.

Desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1940, se convirtieron en mano de obra de patrones y aventureros, que invadieron la selva para explotar riquezas, tales como el caucho, pieles, madera, barbasco, etc., obligando a los indígenas a trabajar para ellos en una relación de profunda dependencia material y sicológica.

Debido al agotamiento de los recursos naturales y a la caída de los precios en el mercado internacional los Chayahuita se liberaron de la servidumbre, al abandonar los patrones esas explotaciones pero no lograron reconquistar su plena autonomía. Los comerciantes, que desde hace unas décadas surcan los ríos para comprar a los nativos sus productos agrícolas y venderles mercadería, han reproducido una nueva forma de dependencia y de explotación que hasta ahora ha impedido a los Chayahuita mejorar sus precarias condiciones de vida.

Los miembros de esta etnia amazónica son aún cazadores, pescadores y recolectores. En las últimas décadas, por efecto de la escasez de pescado y carne –fenómeno producido por la explotación indiscriminada efectuada en el pasado por los patrones y por la concentración de la población en asentamientos más numerosos– se ha acentuado la importancia de la agricultura de subsistencia y también la de comercialización, de la cual se consiguen los bienes para el intercambio. Los Chayahuita del distrito de Cahuapanas comercializan el arroz, pero no lo utilizan en la alimentación cotidiana; además venden, aunque en cantidades pequeñas, plátanos, frijoles y maíz, los que junto con la yuca constituyen los elementos básicos de su alimentación. Son bienes de comercialización también aves de corral y chanchos criados para este fin.

Los Chayahuitas están reunidos en pequeños pueblos –comunidades nativas– de acuerdo a los principios contenidos en la Ley de Comunidades Nativas antes mencionada. En la zona examinada se calculan 15 comunidades, cuya población varía entre un mínimo de 100 y un máximo de 450 personas. En cada comunidad existe la escuela primaria, un botiquín sanitario y la iglesia. De los 15 asentamientos dos son evangelistas, uno adventista y los restantes católicos. También hay 4 comunidades Aguaruna, cuyos habitantes descienden de los que se establecieron en el distrito al principio del siglo, procedentes del Alto Marañon. Las relaciones entre las dos etnias son problemáticas, dado que en el pasado los Aguaruna atacaron y dieron muerte a muchos Chayahuita con el fin de ocupar sus tierras. Esto condiciona negativamente el funcionamiento de la Feconadic, la federación que nació en Septiembre de 1982 con el objetivo de reunir a todas las comunidades del distrito para enfrentar y solucionar los problemas comunes. Hasta la fecha de nuestra salida de la zona –agosto de 1986– la organización no había logrado eliminar las divisiones existentes, aunque los dirigentes de ambas nacionalidades habían reconocido la necesidad de llegar a un acuerdo.

Para realizar la investigación hemos tomado como muestra a 4 comunidades: *Pueblo Chayahuita*, *Chacatan*, *Zapote* y *Barranquita*. Con excepción de Pueblo Chayahuita, las otras han sido objeto de la labor de promoción. Dadas las diferen-

cias existentes en lo que concierne al grado de aculturación y contacto con el mundo externo, hemos clasificado las comunidades examinadas en: "tradicional", en "fase de transición" e "integrada". Esta clasificación nos ha permitido profundizar la relación entre los cambios en la condición de la mujer y los efectos de la "integración", entendiendo con este término el proceso de contacto de la sociedad nativa con la occidental, desde la Conquista hasta nuestros días, proceso que se ha caracterizado por una imposición de patrones socio-económicos, políticos y culturales por parte de la civilización occidental[6].

En el *continuum* "tradicional-integrado", Pueblo Chayahuita y Chacatan son definidas como comunidades tradicionales, Zapote en fase de transición y finalmente Barranquita como comunidad integrada[7].

Pueblo Chayahuita se encuentra en los cerros, a dos horas del río Sillay y del Paranapura. Fundada por los jesuitas en la segunda mitad de 1600, ha sido hasta el comienzo de este siglo el centro más importante de la etnia. Los ataques de los Aguaruna y las migraciones consecuentes han reducido drásticamente su población; sin embargo, todos los Chayahuita concuerdan en considerarla aún la detentora de la tradición. Hoy cuenta con 250 habitantes aproximadamente. En la aldea prevalece netamente el uso de la lengua nativa; el analfabetismo es común a todos los adultos. Entre las mujeres el monolingüismo es total.

Las relaciones con el mercado externo son limitadas por las dificultades que implica el transporte de los productos agropecuarios, que la comunidad produce en cantidades pequeñas. El comercio se realiza principalmente con la ciudad de Yurimaguas, capital de la Provincia de Alto Amazonas.

También *Chacatan* puede considerarse una comunidad tradicional, aunque el mantenimiento de los patrones culturales nativos sea cualitativamente inferior al de Pueblo Chayahuita. Está situada a la mitad del río Sillay. Su población suma 171 personas[8]. Los hombres hablan castellano con muchas dificultades; las mujeres son todavía monolingües. El analfabetismo es mayoritario.

Su contacto con la sociedad nacional se da en mayor parte con los comerciantes que llegan por el río (regatones)[9], con los cuales los comuneros mantienen una relación de dependencia material y psicológica. La comercialización de sus productos se realiza principalmente en San Lorenzo, pueblo mestizo a la orilla del río Marañon, que los Chacataninos alcanzan luego de varios días de viaje en canoa o en balsa.

Descendiendo por el Sillay encontramos a *Zapote*. En esta comunidad el grado de aculturación es mayor que en las anteriores; sin embargo, la tradición nati-

[6] María Pía Dradi. op. cit., p. 28.

[7] Los criterios utilizados para esta clasificación se derivan del modelo del antropológo Luis Uriarte.

[8] Datos recogidos por la autora, 1985.

[9] "Regatón" es sinónimo de comerciante en la jerga del Departamento de Loreto.

va está aún presente. La clasificamos como comunidad en fase de transición. Sus habitantes son alrededor de 150[10]. Los hombres manifiestan un conocimiento discreto del idioma castellano. Las mujeres comprenden la lengua nacional, pero no la hablan. En la población adulta prevalece el analfabetismo.

Esta comunidad realiza su actividad comercial en San Lorenzo y también en Lagunas, centro mestizo semi-urbano situado cerca de la confluencia del río Huallaga en el Marañon.

Finalmente, *Barranquita* es la comunidad ya integrada por el largo proceso de aculturación que ha sufrido en las décadas pasadas, a causa de la presencia continua de patrones en su territorio. Es uno de los poblados más numerosos del distrito: 420 habitantes[11]. Su población rechaza el término de "nativo", desconociendo así sus claros orígenes Chayahuita. Significativo es que no se hable más el idioma nativo, que muchos jóvenes ignoran. El grado de alfabetismo es alto.

Las relaciones comeciales se desarrollan, en parte, en la misma comunidad a través de los regatones que ejercen una gran influencia sobre los comuneros y, en parte, en San Lorenzo.

INTEGRACIÓN DE LAS COMUNIDADES CHAYAHUITA Y DETERIORO DEL STATUS DE LA MUJER

En el párrafo concerniente a la metodología utilizada, hemos definido qué cosa entendemos por integración. Aquí presentamos una definición del status femenino empleando un conjunto de indicadores que se derivan, en parte, de la definición operacional elaborada por Sanday[12] y, en parte, de la de los Stocks[13]:

(1) poder económico de la mujer, es decir control de los bienes valorados y/o estratégicos;
(2) aporte femenino a la economía global de la etnia;
(3) equilibrio en la división sexual del trabajo;
(4) participación poiítica femenina (directa e indirecta);
(5) grupos de solidaridad femenina;
(6) reconocimiento social de la mujer.

[10] Datos recogidos por la autora, 1983.
[11] Datos recogidos por la autora, 1984.
[12] Sanday, Peggy R., "Female Status in Public Domain", in Zimbalist Rosaldo, Michelle and Lamphere, Louise. *Woman, Culture and Society*, Stanford, 1974.
[13] Stocks, Kathleen y Anthony, "Status de la Mujer y cambio por aculturación: Casos de Alto

De acuerdo a esta clasificación el cuadro 1 presenta un resúmen del status de la mujer Chayahuita en la sociedad nativa:

Cuadro 1
STATUS DE LA MUJER CHAYAHUITA

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
++	++	++	+-	++	++

La labor de investigación llevada a cabo en los años 1985-86 nos ha confirmado la validez de la hipótesis que habíamos formulado en 1983, después de un primer reconocimiento del Distrito de Cahuapanas en el sentido de que el proceso de integración de las comunidades Chayahuitas se refleja en forma muy negativa sobre la condición femenina de la etnia, porque tiende a causar un deterioro del status de la mujer en todos los niveles de vida: familiar, económico y social.

Vamos a ver los elementos que caracterizan este proceso, cuya existencia se observa en la totalidad de las comunidades Chayahuita de la zona estudiada, aunque en forma, medida y tiempos diferentes.

También hay que señalar que el proceso mencionado data de varias décadas; sin embargo, en los últimos años se ha acentuado por la fuerte presión que la economía del mercado ejerce sobre la sociedad indígena.

La sociedad exterior introduce en la nativa bienes manufacturados y monetariza su economía. La importancia del dinero aumenta rápidamente, porque es el instrumento que permite la adquisición de los productos occidentales antes anotados, de los cuales los Chayahuita dependen notablemente.

El hecho que algunos regatones sigan utilizando el trueque en el intercambio con los comuneros, no contradice las consideraciones expuestas ya que el valor monetario es la unidad de referencia en la transacción de los bienes intercambiados.

Otro factor que acentúa la relevancia del dinero es la creación de la escuela primaria en las comunidades.

Los padres de familia tienen el deseo de educar a sus hijos, quieren que aprendan castellano y salgan de la condición de "indios despreciados". Esto implica proveer a los niños de todo lo necesario para asistir a las clases, o sea útiles escolares y ropa en buen estado. El dinero se hace irremplazable en la vida diaria y logra cambiar los valores básicos de la etnia.

Se produce un cambio en la concepción del trabjo, por lo cual se empiezan a valorar más aquellas actividades que son rentables, como la extracción de madera, el trabajo asalariado en las compañías petroleras o con comerciantes, la agricultura de comercialización, la labor de maestro o sanitario dentro de la comunidad, todas actividades exclusivamente masculinas. El paso a la desvalorización

del trabajo femenino es breve dado que no produce ingresos monetarios, aunque sea fundamental para la supervivencia del grupo.

La integración causa el abandono de la producción artesanal de tejidos y cerámicas, pues la adquisición de los productos industriales permite a las mujeres liberarse de labores que requieren tiempo y energía. Sin embargo, esta liberación es sólo aparente ya que si elimina el trabajo en un sector, en otro aumenta; tal es el caso del ámbito agropecuario, donde se debe incrementar la producción comercial con el fin de conseguir la liquidez necesaria para la compra de los productos externos.

Este mecanismo aparentemente ventajoso se registra también en otra población femenina de la Amazonía peruana, la nación Ashaninca, estudiada por J. Tizón[14].

La actitud de rechazo o escaso interés que el mercado nacional manifiesta hacia la artesanía femenina nativa (con excepción de algunos casos, como los Shipibo) constituye un motivo ulterior para que la mujer deje las actividades tradicionales que el mundo exterior desvaloriza abiertamente. En el caso Chayahuita, la lejanía de su territorio de los mercados urbanos importantes anula casi totalmente las posibilidades de una comercialización artesanal, a pesar del valor artístico que tienen los tejidos femeninos. Esta situación podría cambiar sólo con una intervención por parte del Estado o de organismos privados de promoción para crear una infraestructura que permita a la etnia relacionarse con los mercados.

Abandonando la producción de bienes a nivel local, la mujer Chayahuita pierde la función de abastecedora de productos de consumo familiar.

El hombre asume este papel, porque es él quien los compra utilizando la ganancia conseguida a través de la venta de arroz y animales. El cambio significa para la mujer no sólo una reducción de sus funciones familiares, sino la dependencia del hombre en cuanto a satisfacción de necesidades, asunto donde antes ella era totalmente autónoma. La nueva situación influye en las relaciones familiares y el sistema de valores que las rige, por lo cual los hijos empiezan a atribuir al padre un lugar superior al de la madre, convirtiéndose él en el punto de referencia central para el abastecimiento de los bienes básicos de uso cotidiano[15].

Los mecanismos descritos reducen el poder económico de la mujer y rompen la equilibrada división sexual del trabajo, afectando la complementariedad de los roles entre hombre y mujer. Este elemento garantiza que el trabajo de ambos sea indispensable para el desarrollo de la vida y estimado como tal dentro de la co-

[14] Tizon, Judy J.H., "Subordinación de la Mujer Amazónica: Modernización y Desarrollo", en *Extracta*, Nº 4, Lima 1985, pp. 8-9.

[15] Esta apreciación es fruto de un pequeño estudio realizado con los niños del 5º y 6º grado de las escuelas primarias de Zapote y Barranquita. La tendencia al cambio de valores es más acentuada en la comunidad del Cahuapanas. El tema merecería ser profundizado, porque el progreso de la tendencia descrita podría significar, a medio y largo plazo, una internalización de la desvalorización del papel femenino ya desde los primeros procesos de socialización y aprendizaje de los niños, con consecuencia nefastas sobre la relación entre los sexos.

Los resultados del análisis comparativo desarrollado los lleva a reafirmar lo expresado en la hipótesis inicial, es decir que "el prestigio y la autonomía de la mujer están relacionados con su control sobre la producción y distribución de los recursos interna y externamente valorados"[24]. En lo que concierne a los tres casos estudiados, remarcan que entre los Cocamilla el control femenino ha desaparecido a causa de la aculturación sufrida por la etnia y, en la actualidad, el hombre controla el trabajo de la mujer; entre los Shipibo ha sufrido una erosión fuerte, pero gracias a la actividad artesanal el componente femenino de la población goza aún de una cierta fuerza a nivel económico; la mujer Candoshi, en cambio, conserva un poder económico considerable, por el control que ejerce sobre los bienes valorados por la sociedad nativa (masato o chicha de yuca) por un lado y la nacional (harina de yuca) por otro.

A continuación, emplearemos el complejo de variables elaborado por los Stocks para evaluar en qué medida la aculturación o integración ha afectado el poder económico de la mujer Chayahuita, diferenciando el análisis por comunidades según la muestra escogida.

Queremos señalar que esta evaluación presenta un margen de aproximación ya que, por falta de tiempo no pudimos realizar en la medida deseada la verificación empírica de los fenómenos observados. Por lo tanto, se debe considerar como un primer intento, del cual esperamos surjan estudios más profundizados.

En las comunidades tradicionales de *Pueblo Chayahuita* y *Chacatan* encontramos una gama amplia de bienes de producción femenina valorados internamente: el masato, elemento central de la alimentación y de la vida social; los productos agrícolas de subsistencia; los tejidos, todavía muy difundidos; y los utensilios de arcilla.

El intercambio es poco frecuente dado que cada mujer los produce y dispone del ingreso, normalmente constituido por otro bien, según su voluntad.

En lo que concierne a los bienes valorados por la sociedad externa, los habitantes de las comunidades mencionadas producen arroz y crían animales (chanchos y aves). En el caso del arroz, a pesar del aporte de la mujer que participa en todas las fases del cultivo desde la siembra hasta la cosecha, el control sobre la producción es masculino. La distribución es hecha por el hombre, quien transporta el cereal de la comunidad hasta el río Paranapura y de allí hasta Yurimaguas. La total ausencia de la mujer de esta fase implica que el control de la comercialización, así como el dinero conseguido, es masculino.

En el caso de la cría de animales, la persona que los cría es su dueño. Tiene el derecho de controlar la venta y disponer del ingreso monetario. La mujer es frecuentemente la legítima propietaria dado que, como ya hemos visto, se dedica constantemente a esta actividad gracias a su presencia permanente en la comuni-

[24] Stocks, Kathleen y Anthony, op. cit. p. 74.

dad. Si la comercialización ocurre dentro de ella, a través de los comerciantes que surcan el río Sillay –como se observa por norma en Chacatan mientras es infrecuente en Pueblo Chayahuita– la mujer está presente en la venta, ayudada por el marido o un hijo, que cumple la función de traductor. En cambio, si la comercialización la realiza el hombre en San Lorenzo o Yurimaguas, no siempre respeta el derecho de la mujer de disponer de la entrada monetaria, utilizando en varios casos este dinero para cubrir los gastos de supervivencia durante la estadía en el pueblo mestizo.

No disponemos de información suficiente para afirmar o negar que la mujer de Pueblo Chayahuita recibe una parte de los ingresos que derivan de la venta de las cosechas. Sin embargo, los datos recogidos inducen a pesar que no existe ninguna recepción directa de parte femenina por el trabajo en la agricultura de comercialización.

La exclusión de la actividad de comercialización causa una dependencia de la mujer respecto del hombre en relación al abastecimiento de productos modernos, situación atenuada por el hecho que los productos locales siguen jugando un papel central en la vida diaria, aunque la amenaza de ser reemplazados por los occidentales sea cada día más evidente.

Según Fuentes, la dependencia de los bienes exteriores en Pueblo Chayahuita ya es marcada y afecta a la sociedad nativa, sobre todo a sus miembros más débiles.

Se señala la difícil condición de las mujeres viudas o abandonadas, quienes no tienen acceso a los productos modernos o si lo tienen, es en forma muy limitada.

En nuestra opinión, esta situación es consecuencia no sólo de dificultades objetivas de cáracter material, sino también de factores sicológicos, relacionados a los patrones culturales.

La actividad de comercialización, así como la compra de los bienes de primera necesidad es tarea del varón, por lo cual una mujer no puede asumirla sin "infringir" una norma social y exponerse a la reprobación del grupo.

Sin embargo, se han dado casos en que la mujer se ha hecho cargo de ciertas tareas masculinas. Por ejemplo, Domitila, una anciana de Yanahuara (bajo Sillay), nos contaba haber aprendido a cazar pequeños animales para poder alimentar a sus hijos, luego que el marido, un mestizo, la abandonó. Significativo es el comentario que añadió a la narración: "¡Como hombre trabajaba"!

En *Zapote*, comunidad en fase de integración, los bienes valorados internamente cuya producción y control está en manos de las mujeres son: el masato, los productos agrícolas de subsistencia y la cerámica. Ha desaparecido casi completamente la confección de tejidos, dado que la mayoría de la población femenina utiliza ropa de tipo occidental. El intercambio de estos bienes es limitado, siendo un patrimonio común a todas; cuando ocurre, es manejado por la mujer. Ella se adueña también del ingreso.

Los zapotinos comercializan arroz en cantidad mayor que las comunidades antes examinadas, chanchos, aves y a veces plátanos. Desde el año 1986, la distribución de estos productos se realiza exclusivamente en San Lorenzo o Lagunas, gracias a la movilidad que la comunidad ha conseguido y es llevada a cabo por los hombres. También en esta comunidad la mujer colabora activamente en el cultivo del arroz; sin embargo, el control sobre la producción y distribución del producto es masculino, al igual que las decisiones sobre el uso del ingreso monetario conseguido. En el caso de venta de animales, cuya propiedad es de la mujer, el hombre zapotino reconoce el derecho de su pareja de disponer de la ganancia, pero siendo el autor material de la transacción, detenta un poder considerable sobre las entradas. Es frecuente que traiga a la mujer sus pedidos sin rendirle cuentas de las compras, ni de la cantidad de dinero obtenida. En otros casos usa la ganancia femenina para financiar sus estadía fuera de la comunidad, sobre todo si demora un tiempo largo, como sucede en los viajes a Lagunas. Estas actitudes indisponen a las mujeres; sin embargo, la mayoría acepta el comportamiento masculino porque, aunque tácitamente, comparte la opinión reinante a nivel de la colectividad, en el sentido de que la mujer pierde en parte su derecho por no participar directamente en la venta en los mercados externos. En los raros casos de comercialización dentro de la comunidad de los bienes valorados por la sociedad externa, las posibilidades para la mujer de controlar la venta de sus animales y utilizar personalmente la entrada, son mayores.

En lo que concierne a la variable 7, no se ha observado ninguna coparticipación de la mujer, a pesar de la labor material que invierte en las cosechas agrícolas para la comecialización.

En el caso de *Barranquita*, la producción femenina de bienes valorados internamente se limita a los productos agrícolas de subsistencia y al masato. Muy reducida es la producción de cerámica -que se utiliza casi exclusivamente en ocasión de las fiestas– y completamente ausente la del tejido, que la aculturación ha eliminado ya desde hace tiempo. En lo que concierne al masato, hay que señalar que no sólo se hace en cantidad mucho menor que en las comunidades del Sillay, sino no juega aquí el rol social tan importante que detiene todavía en el otro río. Frecuentes son las quejas de los comuneros del Sillay cuando vuelven de Barranquita. Sostienen que la gente no es hospitalaria, ya que no quiere brindar ni una "mocahua" de masato.

En la agricultura de subsistencia, el control sobre la producción no es completamente femenino, dado que en esta comunidad el hombre se apropia de la actividad agrícola.

La observación de campo me ha permitido notar también que las mujeres de Barranquita transcurren menos tiempo en la chacra que las de las comunidades antes analizada, y es más fácil encontrarlas en las casa durante el día.

La producción agropecuaria de comercialización es limitada, debido a las características ecológicas de la zona. En Barranquita baja, donde se concentra

mayormente la población de la comunidad, no se produce arroz ni plátano. Los productos destinados a la venta son los animales (chanchos y aves), las piñas en su temporada de cosecha y el pescado salado -sobre todo el paiche– que los comuneros pescan en la laguna más cercana y que luego procesan. En cambio, en Barranquita alta, formada por dos poblados: Chopiloma e Inchiaco, los padres de familia cultivan plátano y arroz que venden a los regatones o llevan al Marañón.

Tanto la distribución, como el control sobre el ingreso conseguido de la venta de los productos agropecuarios e ictiológicos es totalmente masculino. La mujer no recibe parte de los ingresos conseguidos de la venta de las cosechas, que son fruto también de su trabajo.

Pese al conocimiento del idioma castellano, que debería permitirle contactarse mejor con el mundo externo y tener una mayor fuerza contractual en la relación conyugal, la mujer Barranquita manifiesta una profunda subordinación al hombre, quien difícilmente respeta sus derechos de disponer o compartir el fruto del trabajo realizado.

El examen intra-étnico nos permite llegar a algunas conclusiones de carácter general:

- en las comunidades tradicionales la mujer Chayahuita conserva un poder económico considerable porque controla todavía la producción y distribución de los bienes valorados por la sociedad nativa, disponiendo plenamente de las entradas. La permanencia de una equilibrada división sexual del trabajo, acompañada por la complementariedad de los roles, garantiza el equilibrio entre los sexos.
- En las comunidades en fase de integración, como Zapote, el poder femenino manifiesta una tendencia a disminuir por la reducción de los productos locales en la economía nativa.
  Aunque de limitadas dimensiones, se registra un cambio en la división sexual del trabajo, por lo cual el varón adquiere más funciones y control.
- Finalmente en Barranquita, comunidad ya integrada, el control económico femenino se está deteriorando seriamente por la desaparición de ciertas actividades, la desvalorización de bienes de producción femenina (masato) y la apropiación por parte del hombre de la agricultura de subsistencia. Se observa que los principios básicos de la organización de la sociedad tradicional, es decir la división sexual del trabajo y la reciprocidad, han sido afectados en forma evidente, produciendo un desequilibrio entre hombres y mujeres.

En todas las comunidades analizadas, se constata que la mujer produce parte de los bienes valorados por la sociedad nacional, pero el control sobre la producción y distribución es masculino. El hombre tiende también a asumir el control directo de los ingresos monetarios aunque un porcentaje se derive del trabajo femenino, en particular en el caso de la venta de los animales de cría. En líneas

generales, la mujer no maneja el dinero que se obtiene de la comercialización de sus productos efectuada fuera de la comunidad, sino que encarga al esposo la compra de los bienes modernos (tela, jabón, hilo, lana, agujas, remedios, etc.). El respeto del hombre para con los deseos femeninos depende, en nuestra opinión, del grado de armonía e igualdad existente en la relación conyugal, así como de la fuerza contractual de la mujer. Formulamos la hipótesis que en las comunidades tradicionales la mujer detenta una capacidad de imposición superior, gracias al control económico en el área de subsistencia y al apoyo del grupo femenino de la familia extensa. El tema merecería ser profundizado para evaluar la validez de esta hipótesis y medir el grado de influencia real de la mujer.

Lo que queda confirmado del análisis comparativo es la relación existente entre integración y poder económico del sexo femenino, por lo cual a un mayor grado de integración se acompaña un menor control en la economía del grupo y una reducción de sus funciones. Queremos reiterar que el abandono de actividades, como la producción de tejidos y cerámica, representa una real pérdida de funciones porque no son reemplazadas por otras.

El trabajo agrícola excedente que se realiza para adquirir los bienes de primera necesidad, en el pasado producidos por las mujeres, pertenece a la esfera de actividad masculina; el aporte femenino es considerado, en el mejor de los casos, secundario.

El proceso de integración produce una pérdida de funciones para ambos sexos, pero mientras el hombre puede sustituir las acciones antiguas con las modernas (p. ej. la caza con la agricultura) logrando el mantenimiento de su identidad de sujeto autónomo dentro de la sociedad nativa (con cambios a veces traumáticos en la conceptualización indígena), esto no ocurre con el componente femenino de la etnia. La mujer Chayahuita pasa del papel de productora autónoma al de coadyuvante dependiente del varón, al mismo tiempo que la imagen social de su rol se asemeja en forma preocupante a la de "ama de casa" presente en la sociedad mestiza y nacional.

En relación a este punto, resulta significativo el hecho de que en la comunidad de Barranquita, durante el censo efectuado por la autora en el año 1984, la mayoría de los comuneros hombres contestó "su casa" a la pregunta concerniente a la ocupación de la esposa.

Sin embargo, al solicitar una explicación del por qué la señora no iba a la chacra, comprobamos que en la práctica también ella participa en las tareas agrícolas. Por lo tanto, es agricultora.

A la deformación del papel femenino en la cosmovisión del grupo, que se manifiesta a nivel familiar y social, se acompaña una disminución de la influencia de la mujer en lo que se refiere a las decisiones colectivas, influencia que, como hemos visto en las páginas anteriores, no se expresa directamente sino a través de canales internos a la familia y de presiones sobre el hombre. El fenómeno es particularmente evidente en Barranquita.

En el cuadro 2 sintetizamos el cambio del status de la mujer Chayahuita en la comunidad más integrada:

Cuadro 2

CAMBIO DEL STATUS FEMENINO POR EFECTO DE LA INTEGRACION

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
—	+-	+-	—	—	+-

(véase los indicadores del cuadro 1).

El deterioro es indudable y puede a corto plazo acentuarse por la aceleración de los mecanismos de integración que se registró en el área estudiada.

PAUTAS PARA EL TRABAJO DE PROMOCIÓN

De la experiencia de promoción y del estudio efectuado, extrapolamos algunas consideraciones y pautas. El interlocutor al cual nos referimos es la mujer Chayahuita, pero pensamos que las observaciones que siguen podrían utilizarse para una teoría general de la promoción femenina, puesto que la condición de las mujeres entre los pueblos amazónicos es muy parecida.

En nuestra opinión, los conceptos básicos de partida son cuatro:

1) no hay promoción de la etnia sin promoción del componente femenino. En otras palabras, el desarrollo de un pueblo es sólo aparente si la mitad de sus miembros está excluida del proceso de avance. La sociedad nacional de inspiración occidental tiende a producir esta exclusión introduciendo un modelo social discriminatorio hacia las mujeres y creando profundos desequilibrios entre los sexos;
2) la promoción de la mujer no puede ser asumida simplemente como una de las tantas áreas de intervención, sino que debe abarcar toda la actividad de promoción, perdurando hasta que las mujeres tengan los mismos derechos de los hombres en la sociedad indígena y en la externa;
3) promover a la mujer nativa no significa sólo recuperar el equilibrio existente en el pasado, sino impulsar su superación, para que desaparezcan las contradicciones y discriminaciones sexistas que también lo caracterizaban y se pueda llegar a un verdadero estado de igualdad.
4) la mujer Chayahuita no es ajena, ni se opone al cambio. Es más cautelosa que el hombre en dejar la tradición, porque es un elemento de estabilidad indispensable para la supervivencia en una época de gran incertidumbre, como la actual. Su capacidad de crítica hacia la sociedad exterior es, a veces, superior a la masculina.

En lo que concierne a las acciones específicas, vamos a analizarla por sectores.

Sector productivo

Para cumplir con el objetivo de revalorizar el papel productivo de la mujer, es fundamental capacitarla en agricultura y en la cría de animales. La capacitación debe realizarse de manera que todos los cursos y los materiales estén al alcance de la población femenina, es decir con dibujos y traducidos al idioma Chayahuita.

Frente a la tendencia masculina de apropiarse de la labor agrícola, es necesario comprometer a las mujeres en actividades que tengan una relevancia en el mercado externo (cultivos comercializables), o que constituyen un aporte importante para la alimentación cotidiana. La integración femenina en el fomento de la agricultura podría revalorar el poder contractual de la mujer favoreciendo su coparticipación en el control de las entradas conseguidas con la comercialización de los productos agropecuarios, control que actualmente posee sólo el hombre.

La promoción en agricultura debe acompañarse estrechamente con la promoción en alimentación, sector en el cual la mujer Chayahuita juega el papel clave. Se requiere profundizar el estudio sobre la dieta nativa del pasado para averiguar si es posible recuperar ciertos alimentos y, en caso contrario, averiguar cuáles serían sus sustitutos apropiados.

En el sector productivo incluimos también a la actividad artesanal; en particular, nos referimos a los tejidos de producción femenina. Consideramos valioso recuperar conocimientos tradicionales, estimulando una producción que pueda encontrar un espacio en los mercados regionales y nacionales. Se podría crear una red de comunicación que, a través de San Lorenzo permita la llegada de productos artesanales Chayahuita a Iquitos, donde existe la posibilidad concreta de comercializarlos, así como de enviarlos a Lima.

La actividad artesanal se realizaría en pequeños grupos comunales integrados por las mujeres que conservan los conocimientos antiguos. Sería tarea de las promotoras internas y externas a la comunidad mantener el contacto y la coordinación entre los grupos.

A la recuperación de las artes tradicionales se debería acompañar la enseñanza de técnicas modernas para la confección de ropa, satisfaciendo así un pedido de la misma población femenina.

Finalmente, sugerimos que se estudie la posibilidad de utilizar los recursos locales, como algodón o tintes vegetales, aplicando tecnologías sencillas de procesamiento.

Sector Educativo

El papel de la escuela es central y necesita una atención particular a fin de garantizar a todos el acceso a la educación formal, sin discriminación entre los sexos.

Con referencia a este punto, debemos señalar que la niña Chayahuita necesita un cuidado especial por parte del profesor, con el fin de superar sus dificultades de aprendizaje, sobre todo del idioma castellano. Su naturaleza descansa en los roles culturales nativos y son dificultades que se convierten en trampas sicológicas, afectando sensiblemente el rendimiento femenino respecto al del varón.

Es tarea importante convencer al Ministerio de Educación de la necesidad de adaptar los métodos didácticos al medio ambiente de la selva, tomando en seria consideración la situación desventajosa en la cual se encuentra la niña.

Es urgente también encontrar una solución al problema del seguimiento de la educación escolar de las muchachas una vez que éstas terminan la escuela primaria. Por ejemplo, en el colegio de secundaria de San Lorenzo no está estudiando ninguna joven Chayahuita; el internado, donde se alojan los estudiantes nativos y dirigido por las monjas de la Compañía Misionera Española, está abierto sólo a los varones. Es obligación de las instituciones públicas tomar medidas concretas, apropiadas al medio y a la mentalidad indígena para que también la población femenina Chayahuita, así como la de otras comunidades de la región, tenga la posibilidad de continuar con los estudios.

Sería positivo, por ejemplo, organizar ciclos de secundaria en San Lorenzo durante los meses vacacionales (enero-marzo), para las jóvenes nativas, garantizando un alojamiento y alimentación junto con la presencia de personal calificado que pueden brindar a las alumnas un apoyo técnico y humano constante.

En cuanto a las mujeres adultas, consideramos importante incrementar los cursos de alfabetización en las comunidades, mejorando la preparación técnica de la persona encargada de dictar las clases. La satisfacción de esta exigencia es también obligación de las oficinas locales del Ministerio de Educación.

En las comunidades, la escuela debería constituir el punto de referencia para la educación y formación cultural no sólo de las niñas, sino de todos los adultos que comparten el deseo de aumentar sus conocimientos. La experiencia personal nos ha mostrado que el maestro es central en la vida de la comunidad. Su influencia es determinante para garantizar el éxito de cualquier iniciativa, o provocar su fracaso. Se podría fácilmente fomentar un proceso de desarrollo cultural colectivo, a condición de recibir apoyo y capacitación de las autoridades competentes.

Sector sanitario

También en este sector, sobre todo en la defensa y prevención de la salud, la muerte debe convertirse en un sujeto activo, revalorizando aquí el papel que posee en la cultura tradicional. Para lograr este objetivo, es prioritario el apoyo de las organizaciones de salud de San Lorenzo (hospital y servicio fluvial) y su dis-

ponibilidad para cambiar la lógica que ha predominado hasta la fecha de capacitar y promover sólo a los hombres, dado que la población femenina no puede desempeñar el cargo de promotor sanitario por ser monolingüe y analfabeta.

Al respecto, señalamos que la experiencia de las mujeres del Consejo Aguaruna-Huambisa (Nieva-Alto-Marañón) prueba lo contrario. Con el apoyo médico del servicio de voluntariado inglés, en 2 años se han capacitado a 36 mujeres (promotoras sanitarias) de las cuales un pequeño grupo está constituido por ancianas que no hablan ni entienden el castellano. Sin embargo, gracias a la utilización de métodos y materiales apropiadas, así como por estrecha colaboración de las castellano-hablantes quienes explicaban a las monolingües el contenido de las charlas del medio, se ha logrado contar con la presencia y el aporte de mujeres cuyos conocimientos tradicionales de enfermedades, plantas y curaciones nativas es un patrimonio insustituible para garantizar una atención sanitaria realmente adecuada al medio y a la población indígena.

Pese a que la formación de promotoras fue realizada sólo con el fin de atender a la población femenina que no acudía al promotor hombre por problemas culturales, las sanitarias han ampliado rápidamente su esfera de actividad y de público, llegando en algunas comunidades a ser la única persona encargada del sector salud.

La promoción en salud debería desarrollarse en estrecha colaboración con la de agricultura y alimentación, porque muchas de las enfermedades existentes en la zona son producto de desnutrición; la presencia y el compromiso de la mujer Chayahuita es pues determinante.

Creemos firmemente que condición básica para conseguir resultados positivos en la labor de promoción femenina es el abandono de la óptica de discriminación sexual por parte de las instituciones públicas y privadas y la adopción de una nueva, cuyo objetivo debe ser el desarrollo armónico de las poblaciones amazónicas. Es evidente que este objetivo no se puede alcanzar sólo a través de la iniciativa privada, sino más bien debe convertirse en un objetivo estatal de carácter regional y nacional.

Finalmente, queremos enfatizar la importancia de contar con la colaboración plena de la Feconadic para que los dirigentes asuman la revalorización femenina como compromiso general a nivel de distrito.

Pensamos que todo el trabajo de promoción debería desarrollarse conjuntamente con las organizaciones nativas, siendo ellas el canal principal de recolección, transmisión y organización de la voluntad de los grupos étnicos.

En el caso de los Chayahuita, se requiere de un apoyo constante en capacitación a la Federación del Distrito de Cahuapanas, porque todavía no ha alcanzado un grado suficiente de autonomía y funcionamiento para poder cumplir con las tareas mencionadas.

En una labor de promoción de la mujer y de la población en general, se necesita una metodología de trabajo que asegure una presencia constante en las comu-

nidades. Anteriormente señalamos las dificultades que implica reunir a las mujeres Chayahuita fuera de su comunidad, pese a que se trata de lugares cercanos. Es, pues, tarea de los promotores trasladarse para realizar la capacitación.

En lo que concierne al personal, se sobreentiende que la promoción femenina debe ser asumida por una mujer, la cual se valdrá de la colaboración de las diferentes áreas de intervención para desarrollar integralmente su labor.

Pensamos que en la selva se requieren pequeños equipos constituidos por profesionales calificados, que manifiesten plena disponibilidad a enfrentar las dificultades que caracterizan el trabajo de promoción en esa área del país. Subrayamos la importancia de la preparación profesional, dado que la buena voluntad y el sentido común, aunque indispensables, por sí solos no son garantía de éxito en una labor dirigida a poblaciones marginadas.

Terminamos nuestra propuesta expresando a los organismos estatales competentes la necesidad de impulsar la investigación sobre la condición femenina en diferentes comunidades selváticas, con el objetivo de conseguir los conocimientos necesarios para poder planificar una intervención nacional a favor de la mujer indígena de la Amazonía.

III. El punto de vista indígena

Educación y mujer indígena. Testimonios*

Un aspecto particularmente significativo del Seminario fue la realización de paneles en los cuales tomaron la palabra mujeres indígenas de Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela. Las participantes expresaron opiniones y relataron sus experiencias en relación a varios temas, entre los que figuraron el tipo de educación recibida, el problema de la discriminación, las dificultades asociadas a la condición de mujer y de indígena y la forma como fueron superadas, las modificaciones en la situación de la mujer indígena a raíz de los cambios socioeconómicos y de los programas educativos y la manera de asegurar su mayor participación en ellos.

En términos generales, todas las intervenciones señalaron lo que puede ser considerado como un problema de fondo: no sólo el acceso a la educación es aún un privilegio para la gran mayoría de las mujeres indígenas, sino que también el tipo de educación que se imparte las obliga a ser otras, a olvidar su lengua mater-

* La síntesis de las intervenciones y discusiones ha sido elaborada por Massimo Amadio. Se reproducen partes textuales de algunas de ellas.

na y a dejar su cultura, convirtiéndose este proceso de aculturación en una de las funciones más relevantes de la escuela en el medio indígena. En palabras de la participante de Perú;

> "Efectivamente para nosotros los campesinos la educación siempre ha sido difícil. La única escuela y la única universidad que traemos a esta clase de reuniones es la educación de la tierra, de la chacra, porque lo que nuestros padres nos dieron fue esto y además la enseñanza de servir a nuestros pueblos, la honradez y la honestidad. Es importante a veces recordar y sentirnos orgullosos de ser campesinos. Por supuesto es difícil para nosotros que hablamos quechua o aymara aceptar la educación occidental, porque necesariamente tenemos que hablar castellano. Cuando vamos a la escuela, la primera dificultad que encontramos es el idioma; ni siquiera podemos pronunciarlo. Además, ¿dónde están los colegios y las escuelas? A veces a 8 o 10 Kms. de camino. Siempre nuestros padres y madres han cuidado a las mujeres y han evitado situaciones en las que podrían enfrentarse a violaciones. Es por eso que muchas mujeres no han podido estudiar. Antes, el horario escolar era mañana y tarde; teníamos que ir con fiambre y llegar de vuelta a las 5 o 6 de la tarde a la casa. Al día siguiente la misma cosa y por eso para ir a la escuela hay que ser fuerte (...). Por otro lado, los niños del Perú ni siquiera van a poder estudiar, porque el gobierno ha congelado los precios de los productos del campo y para comprar un cuaderno hay que vender 8 kilos de papas. ¡Por un cuaderno! ¿Y cuántos kilos tenemos que vender para comprar 12 cuadernos, zapatos, ropa?".

La participante de Bolivia subrayó:

> "la educación es distinta de lo que uno es y no ha enseñado la realidad. Yo cuando salí de bachiller era como ciega, no conocía nada de mi realidad, de mi pueblo; hablar aymara me daba vergüenza. También la situación económica influye sobre el analfabetismo. Una mujer quechua o aymara que tiene 7 u 8 hijos no tiene plata para comprarles materiales y la mayor parte de los analfabetos en Bolivia son mujeres".

Por su parte, una participante mexicana expresó que:

> "la educación en México se ha caracterizado por diferentes visiones políticas, las que han influido directamente en el tipo de programas que se implementan para la mujer indígena. Uno de los problemas empieza desde el momento en que se imponen modelos de educación que no son acordes

con sus necesidades, realidad económica y social. Además, los programas que se han llevado a cabo han sido casi todos de tipo asistencial, lo que ha causado obstáculos para la organización. Por ejemplo, reparto de leche, donde lo único que hay que hacer es ir a recoger la leche, sin pautas y mecanismos para que la mujer se organice para resolver otros tipos de problemas. La educación, de hecho, ha llegado sólo a una minoría de mujeres indígenas. Siempre se ha atendido a aquellas comunidades que responden económicamente, es decir, que tengan una base económica y una producción que responda a ciertas exigencias. ¿Cómo ha sido esta educación? En la mayoría de los casos de tipo asistencial. ¿Quién ha llevado a cabo esta educación? La gente de otra cultura ajena a la nuestra (...) El resultado de estos programas muchas veces ha sido la aculturación de las mujeres indígenas y en algunos casos la comunidad rechaza a estos tipos de programas".

Otra participante de México añadió que:

"en cuanto a la escuela, las familias envían a las niñas, pero cuando alcanzan la edad de 10 a 12 años son retiradas, llevadas al hogar y pocas veces vuelven a la práctica de leer y escribir castellano. Como ya se ha dicho, el nivel de preparación de la mujer sólo llega al tercer grado; sólo algunas por el deseo de preparación y con el apoyo de sus padres han logrado traspasar el límite de la educación básica, fuera de su lugar de origen, lo que implica abandonar su grupo y adaptarse a una nueva sociedad que en repetidas ocasiones recibe con cierto recelo al nuevo elemento. Tiene que soportar lo que le presenta la vida; se incorpora a esta sociedad y en determinado momento se transforma hasta que hace que olvide sus raíces. Hablando de problemas que hay en la educación, lo que más ha dejado huellas es haber asistido a la escuela no bilingüe y haber dejado de hablar la lengua indígena. Un ejemplo son los castigos, como estar de pie por espacio de una hora o ser castigado con 20 varazos por pronunciar palabras de la lengua materna. Y después sin recreo. A la mujer se le ha acomplejado, se siente inferior por el único hecho de vestir y de hablar de diferente manera. Muchos y muy variados han sido los programas del gobierno hacia las regiones indígenas, todos ellos con buenos propósitos de desarrollo económico y social del área marginada; pero también siempre se ha visto y se ha constatado que los hechos y resultados no son los esperados por los indígenas".

Las participantes de Guatemala, en varias intervenciones, enfatizaron las dificultades económicas que enfrenta la mujer indígena para tener acceso a la educación, la cual no respeta sus especificidades y más bien trata de borrarlas de una manera a veces violenta. Por ejemplo:

"tenemos cerebro, no nos hace falta, pero la disponibilidad económica, el dinero es lo que no tenemos para poder continuar con nuestros estudios. Muchas veces la educación sistemática nos ha instrumentalizado, es decir, a veces no nos ha ayudado mucho para que nuestra cultura sea aún más grande; al contrario, hay maestros y maestras que en estos días se avergüenzan de lo nuestro, ya no quieren estar con su gente, prefieren estar en la ciudad, dejan sus bienes, dejan sus trajes porque les da vergüenza. Pensamos que el idioma español es lo mejor y pensamos que nuestro idioma no vale, por eso hemos dejado muchas cosas. La educación, la escuela, nos ha quitado muchas cosas en nuestra cultura".

También,

"quería contarle una experiencia. Resulta que yo fui una de las primeras instructoras bilingües y el impacto fue tremendo para las que empezamos este trabajo. Llegaba una increíble cantidad de niñas a la escuela, cosa que no ocurría en las escuelas comunes. También con las madres se hacía trabajo comunitario. Recuerdo que teníamos casi a la mayoría de las madres de familia que asistían a los cursos para aprender a leer y escribir y a otros tipos de reuniones a las que se les citaba. La asistencia de las madres de familia era tremendamente grande ya que las niñas no siguen en los grados superiores, tienen que ayudar en los quehaceres domésticos y colaborar para ganar los centavos que sirven a la familia. Entonces la cuestión económica es muy fuerte y así la asistencia de las niñas disminuye paulatinamente y el varón es el que tiene mayores posibilidades. (...) En cuanto a los programas educativos, éstos no llegan a la mujer indígena de las áreas periféricas; quizás la niñas de la primaria de las aldeas, sí tienen la oportunidad de educarse en su propia lengua porque hay en algunas escuelas promotoras indígenas bilingües. Sin embargo, muchas veces los padres de familia prefieren enviar a sus hijos a la escuela de la ciudad porque consideran que desde ahí van a salir mejor preparados y porque los maestros son más constantes en su trabajo. (...) Hay quienes tienen la posibilidad de estudiar, pero detrás de esto viene una negación de su propia identidad, de su propio origen, ya no quieren hablar su idioma".

La participante venezolana coincidió también en estos aspectos:

"La influencia de los programas de la educación formal en el caso de Venezuela ha sido muy nefasta; yo diría que la educación formal ha sido el vehículo, el agente aculturativo, ha sido la manera de cómo vivir despersonalizados y cómo hacernos sentir vergüenza de ser indígena. Haciendo referencia al ejemplo que hicieron anteriormente sobre las niñas indígenas

castigadas porque hablaron en su lengua, nosotras también hemos tenido esa experiencia, esa era la línea antes de la educación intercultural bilingüe; se les daba como castigo escribir 500 líneas para que no hablaran en su lengua Wayuu en las clases. Pero ahora están diciendo que tienen que hablar en Wayuu, que tienen que aprender la cultura: los niños deben de estar como locos".

Tal como observaron varias participantes, uno de los efectos del proceso de aculturación impulsado en parte por la educación consiste en que se llega a rechazar lo propio y a asumir la misma actitud negativa y desvalorizante de la cual son objeto las lenguas y las culturas indígenas por parte de la cultura dominante. En palabras de una participante de México,

> "yo creo que debemos cambiar nuestro punto de vista y no ver las variaciones lingüísticas y culturales como causa del analfabetismo, sino que el sistema educativo imperante no ha sido capaz de adaptarse a estas diferencias culturales y esto se ve en el hecho que las niñas poco a poco dejan la escuela. Por un lado debe tenerse en cuenta la fuerte tradición cultural de cada pueblo y por otro lado, el sistema imperante de cada país que la mayoría de las veces está dirigido por personas de la cultura occidental. En este sentido, los indígenas tenemos que reforzar nuestros valores porque después de tanto tiempo de dominación cultural hemos ido desvalorizando nuestras culturas y por eso a veces los programas se enfrentan al hecho que los padres de familia no quieren escuelas bilingües. Además, los mismos maestros indígenas a veces se resisten a aprender a leer y escribir en su propio idioma. Los mismos niños que escuchan que no deben hablar su lengua también son un producto de esta situación. Entonces, por un lado nosotros los indígenas tenemos que superar unos obstáculos y esto requiere tiempo pero, por otro lado, también las instituciones estatales deberían guardar un poco más de respeto y tener un punto de vista más amplio para que así se tome verdaderamente en cuenta la realidad indígena".

Por su parte, una participante de Guatemala expresó que:

> "la educación para nosotros ha sido muy difícil. Somos contados los maestros y las maestras, no somos muchos en todo el país, toda la población no tiene esta facilidad porque a las mujeres se les ha negado. Los padres de familia no permiten que las niñas sigan estudiando cuando ya tienen 12 o 13 años y todavía están en la primaria (...). Depende mucho de nosotros si queremos que nuestra cultura sea respetada; nosotros tenemos que empe-

> zar, hace falta mucha conciencia aquí, en Guatemala, porque no somos concientes de nuestra realidad, no nos educamos, se nos olvida que somos indígenas muchas veces, porque ya no queremos hablar nuestro idioma, no queremos ponernos nuestros trajes".

Todas las participantes enfatizaron la discriminación que sufre la mujer indígena; discriminación económica –por ser pobre–, cultural –por ser india– y sexual –por ser mujer–. Son muchas las formas que esta puede asumir. Tal como observó la participante de Venezuela:

> "yo creo que las mujeres indígenas somos capaces de analizar en profundidad la discriminación que hemos recibido; sólo nosotras podemos comprender en su magnitud esa discriminación y el rechazo que hemos tenido aun las que hemos estado en ambas culturas, en la no indígena y en nuestra propia cultura. Es terrible, yo no me atrevería, a decir que hemos superado estas dificultades en parte por nuestra misma condición de indias, por esa fortaleza puntual que llevan las propias indígenas. Por eso hemos podido superar estos embates, esta aculturación que nos ha hecho sentir mal en nuestra condición de mujer, hasta en nuestra propia condición de personas. Desde niña yo recuerdo –ya tengo cumplidos 50 años de edad–, desde el primer momento en que empecé a tener contacto con la cultura criolla, a la edad de 8 años, estoy recibiendo frentigazos, estoy recibiendo agresiones, hasta hoy las estoy recibiendo".

Una participante de Nicaragua agregó que:

> "las mujeres nicaragüenses fueron víctimas de otras maneras de explotación y opresión, como resultado de su condición femenina. Recayó sobre ellas el peso de una doble discriminación, en lo relativo a la clase y en su condición de mujer. Esto es a nivel general, pero en el caso de la mujer indígena se añade también la discriminación étnica. No tenía derecho a participar en las tareas como obrera por muchas razones culturales; por su sexo, como mujer no estaba en capacidad de mantener el rol debido a su doble jornada de actividades; por su etnia, estaba la desvalorización del rol de mujer y de su idioma, se sentía demasiado baja ante cualquiera y en vez de integrarse se alejaba. ESto es, más o menos, lo que le pasaba a la mujer indígena nicaragüense. Entonces, viéndolo en lo real, la mujer indígena ha sido demasiado discriminada; es por eso el temor que tenía hasta para hablar, mucho menos se iba a integrar donde ella misma se sentía inferior quizás por el poco o ningún apoyo que recibía".

La participante de Panamá manifestó:

> "muchas veces cuando un estudiante indígena llega a la escuela de la ciudad, los mismos blancos y ladinos le dicen que él está atrasado, le dicen que no vuelva a su pueblo sino que mejor se queda en la ciudad. Por ejemplo, mi hermana se fue desde niña a la ciudad, hasta la fecha nunca ha venido a la comunidad, ni donde su mamá y papá. En lo nacional, si un indígena se prepara no tiene trabajo y eso sólo por ser indígena; si ocupa una posición es porque viene recomendado o es amigo de tal persona".

Hubo varias intervenciones de las participantes de Guatemala en este sentido. Una de ellas recalcó que:

> "es mucha la discriminación hasta de nosotros mismos. Los maestros y las señoritas o señores que se han graduado, ya no se sienten igual a los que no han estudiado; nosotros mismos nos estamos discriminando. ¿Cómo va a confiar la gente en nosotros si ya no queremos ir a las aldeas, ya no nos sentimos igual a las personas que no han tenido una educación sistemática? Entonces, es mucha la discriminación a la que nos hemos acostumbrado, ya la dejamos pasar así porque es una costumbre que nos discriminen en Guatemala. En todas partes una va en una camioneta y sólo miran su traje, te dicen que eres india o cualquier expresión que te baje, pero son dificultades que una encuentra también en otras partes. En mi pueblo casi no se da, pues todos somos indígenas, pero es cuando se va a las ciudades que se comprende que la otra cultura no nos acepta".

Otra añadió que:

> "en el establecimiento donde trabajo se hace una selección. Tenemos estudiantes tanto varones como mujeres y en el momento de la selección, se dan menos oportunidades a la mujer; generalmente se da posibilidad de becas a varones y no a mujeres. Es necesario dar oportunidades a la mujer, si tiene menos oportunidades en estos establecimientos, si tiene menos oportunidades de parte de su familia ¿por qué nosotros vamos a tener que restringir esas oportunidades?".

Por otro lado, la participante de Bolivia expresó que:

> "cuando es una mujercita dicen que no puede ir; el varón es el preferido para ir a la escuela, las muchachas apenas llegan a cursar algunos cursos

básicos. Es por eso que las compañeras no han llegado a una formación desde su niñez, eso es lo que se ha visto en la discriminación educativa, que se ve en la mujer. La niña generalmente ayuda a la madre en la preparación de alimentos, en el cuidado de los animales recién nacidos y ya no va a la escuela, tiene dificultades a partir de la familia misma".

La falta de oportunidades, la discriminación y el encuentro muchas veces traumático con la educación formal con que tienen que enfrentarse las mujeres indígenas, caracterizan una situación que se repite en casi todos los países de la región. La experiencia relatada por una participante de Guatemala sintetiza esta problemática con notable claridad:

> "En primer lugar, recibí la educación que mis padres me dieron. Cuando era niña, no recuerdo alguna dificultad que mis padres me hayan dado en la familia. Entonces, desde que salimos de la casa para integrarnos a la escuela, ahí es donde nos encontramos con las primeras dificultades. Primero nos topamos con un maestro que es monolingüe y que no sabe hablar el quiché o algún idioma maya. ¿Cuántas dificultades encontramos en la escuela?, muchas veces se nos queda grabado en la mente y a veces ya no se borra. Recuerdo muy bien cuando estaba en la primaria y el maestro ponía carteles en las paredes prohibido terminantemente hablar el quiché. Pero yo me desarrollé en un pueblo donde todos eramos mayas, se conservaba mucho la cultura y casi no era permitido el ingreso de otras personas ajenas a la comunidad, por el simple hecho de que se daban cuenta de que muchas veces la educación sistemática nos ha hecho olvidar muchas cosas de lo nuestro. Estas fueron las primeras dificultades que encontré. Cuando nosotras no pronunciamos bien una palabra en español nos castigaban con un reglazo o cualquier cosa, se nos trataba como animales y hasta hoy día hay maestros que tratan así sus alumnos. Pero yo ya tengo experiencia; soy maestra del Programa de Educación Bilingüe, me doy cuenta que los alumnos tienen mucha confianza en mí. Claro que yo no pongo que está prohibido hablar el idioma quiché, porque de nada sirve, porque no somos un costal vacío donde nos meten todos los contenidos. No se trata de eso en la escuela, sino de educarnos y ser más personas, mientras que antes nos trataban como animales y así es muy difícil que una persona se forme. Además, no todos tenemos el privilegio de una educación sistemática. Muchas niñas se quedan en la primaria en el segundo o tercer grado; sólo algunos tenemos la oportunidad de ir un poco más allá y no quedarnos en la primaria. En mi casa, mis padres hicieron todo lo posible para que yo pudiera seguir con mis estudios. Económicamente ellos se sacrificaron bastante, así como se están sacrificando muchos padres en estos tiempos,

porque es una salida que tenemos para nuestros problemas; no sólo saber leer y escribir, sino conocer otras cosas que nos ayuden a mejorar nuestra vida. Cuando yo salí de la primaria, hicieron todo lo posible para que pudiera continuar con mis estudios. Ahí hay otro problema; nosotras las indígenas tenemos que ir a otro lugar u otra ciudad porque en los municipios es muy difícil que haya secundaria, la mayoría no tiene. Entonces, forzosamente uno tiene que salir a buscar una ciudad; si uno económicamente puede pagar hospedaje puede seguir estudiando, de lo contrario el estudio para la mujer indígena es muy difícil. Por ejemplo, yo soy maestra y es es un privilegio; aquí, la mayoría de las indígenas se han quedado en la primaria y después de eso no hay otra salida más que casarse a los 12 o 14 años. Otro de los obstáculos para estudiar era el traje típico ¡iba a necesitar un uniforme por un sólo año para estudiar! A mi no me gustó, yo quería llevar mi traje pero en el colegio no se permitía, porque la educación no era para nosotras, así nos decían, entonces teníamos que quitarnos el traje. Yo me encontré con ese problema, tuve que dejar mi traje por un año, eso sí sólo en las mañanas, pues en la tarde me lo ponía al regresar a mi casa. Además, se sabía que eramos indígenas por la manera de hablar; nosotros no dominamos el español, y entonces nos marginaban, nos discriminaban. Muchas veces también me encontré con compañeras estudiantes que viendo que nosotras eramos un poco listas en matemáticas o en cualquier materia, entonces ahí estaban y nos decían "compañeras"; era por interés. Entonces son muchas las dificultades que una encuentra para educarse, es decir, no tenemos facilidades para educarnos, no se nos dan verdaderas oportunidades (...). Ahora, los alumnos –las niñas especialmente– ya no le hacen caso a su mamá; hay muchas cosas que hemos perdido, por ejemplo, el traje que antes nosotras mismas hacíamos. Ahora, lo único que hacemos es comprar el corte. Las que salen a estudiar pierden mucho de eso, ya no quieren sentarse con su mamá para trabajar. Entonces, las personas ya no confían en eso, porque se han dado cuenta que la educación en vez de permitir de que nuestra cultura se vaya para arriba procura que nosotros la olvidemos".

Frente a esta problemática y a las carencias y dificultades que limitan la participación de la mujer indígena en la educación y en el desarrollo, resultó evidente la necesidad de incrementar las oportunidades que se le ofrecen en el marco general de la solución progresiva de los problemas que agobian a su pueblo: favorecer su toma de conciencia y organización, darle la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y nuevas técnicas, proporcionarle la oportunidad de seguir desarrollando los conocimientos propios y de enriquecerlos mediante una nueva educación que respete las diferencias y valorice todas sus potencialidades. En palabras de una indígena de Guatemala;

"la participación de la mujer ha sido muy poca debido a la falta de oportunidades que ha tenido; es la marginación que ha tenido desde siempre. Nos hacemos la pregunta frente a la realidad, ¿cuál es nuestra responsabilidad con nuestras compañeras de áreas marginales que no tienen acceso a ningún tipo de educación? Yo creo que deberían darles una educación en la que se les enseñe a usar los propios recursos de su comunidad, no darles las cosas hechas, sino enseñarles a hacer, a que ellas aprendan".

La participante de Bolivia observó que:

"en la educación rural ni siquiera tenemos la enseñanza adecuada; los profesores no llegan y hay toda una situación especial. Lo que se está viendo es como que hay dos educaciones diferentes: para los aymara, educación rural, y para los que hablan castellano, los que viven en la ciudad, educación urbana; son dos educaciones y la rural es lo elemental, como que no tiene importancia para el gobierno. El problema grande es que se ha visto que está empeorando la educación (...). La mejor forma de participar es estar en las reuniones, es tener más conocimientos, es estar seguras de nosotras mismas y ser concientes de nuestra realidad, de conocer más allá. Así vamos a salir de la situación y del miedo que tenemos. Creo que debemos tratar de estar seguras de poder hacer algo, de saber la realidad, pisar la tierra y conocer nuestro pueblo como está. Así vamos a poder dar las pautas en los problemas educativos y en muchas otras cosas que podamos discutir".

Por otro lado, la participante de Venezuela expresó:

"creemos, yo y la gente del grupo del cual formo parte y la organización libre de la cual formo parte, Movimiento Indio por la Identidad Nacional, que hay la posibilidad de organizarse. Necesitamos de una organización que nos sirva para resolver nuestros problemas, dentro de nuestro propio modelo de organización indígena que nos sirvió y nos sirve todavía. ¿Qué pasa ahora frente al mundo occidental, qué hacemos las que estamos frente a esta realidad? Si este es el mundo donde todos se organizan, los Estados se organizan, a través de la OEA, Naciones Unidas, el Pacto Andino, para tratar sus problemas de seguridad, de defensa; se organizan los empresarios a través de cámaras, se organizan los maestros, se organiza todo el mundo, los obreros, los campesinos. Entonces también nosotras las indígenas nos organizamos, como una manera de polarizar nuestra participación y también nuestras luchas. Pero en estas organizaciones indígenas también

nosotras tenemos que ayudar a ir un poco más hacia adentro de nosotros; tenemos que estudiar nuestro modelo de educación propio, tenemos que estudiar nuestra cultura. No basta con que hablemos nuestro idioma, no basta con que de vez en cuando nos pongamos nuestros trajes. No basta con eso, es un compromiso, es un problema de conciencia, es un problema que va al centro de nuestra cultura y debemos reflexionar sobre eso y asumir, seguir en el camino de experimentar cómo esa educación puede volver a llegar donde los niños (...). Yo creo que debería ser así: no perder nuestra identidad colectiva; nos humillan, nos discriminan, nos tratan en forma despectiva por ser indios, pero por eso así tenemos que aparecer y tenemos que participar...".

La participante de Ecuador coincidió en esta misma línea, manifestando que:

"nosotros los indígenas tenemos una lengua, tenemos nuestras costumbres, tenemos una forma de organización familiar muy especial, propia de nuestro pueblo; nuestros valores y tradiciones han sobrevivido durante estos 400 y más años de dominación colonial. Esa especificidad hace que realmente nos identifiquemos como nacionalidades indígenas. Ese término lo reivindicamos porque si bien es cierto que cuando llegaron los españoles se habían equivocado de ruta y nos consideraron indios, como indios nos oprimieron, como indios nos explotaron, como indios nos tratan ahora de marginar y con este mismo término queremos ahora buscar nuestra liberación".

Lista de las participantes en los paneles

• Andrea Flores Tonconi	Bolivia
• Blanca Chancozo	Ecuador
• Otilia Luz de Coti	Guatemala
• Amelia Lacán Pop.	Guatemala
• Florinda Martínez Sánchez	México
• Catalina Peryañez Contreras	México
• Leticia Bell Wilson	Nicaragua
• Cecilia Sánchez Franco	Panamá
• Concepción Quispe	Perú
• Noelí Pocaterra	Venezuela

LA MUJER INDIA EN EL PROCESO EDUCATIVO WAYUU

*Noelí Pocaterra**

Referirnos al papel de la mujer india en el proceso educativo del pueblo wayuu, implica la necesidad de ubicarnos simultáneamente dentro de varios niveles de una misma realidad social e histórica, sin dejar de advertir que nuestro pueblo de origen milenario está situado por una parte dentro de los Estados Nacionales (Venezuela y Colombia) y por otra, en contacto con múltiples civilizaciones por la vía marítima, al disfrutar de una costa muy extensa dada su naturaleza de territorio peninsular.

Atendiendo a las exigencias del presente trabajo, comencemos por ubicar los niveles fundamentales de análisis, dentro de una totalidad compleja.

Nivel de lo racial

La mujer wayuu, sometida a un intenso mestizaje hispánico –y en menor medida africano– no perdió en sentido general sus características raciales fundamentales. Esto lo afirmamos sin negar el otro fenómeno: encontrarnos en las calles de Maracaibo con gente criolla a veces con más rasgos indios que los mismos wayuu. El proceso educativo dominante ha sido marcado por el mito de "mejorar la raza", característico de la época colonial y prolongado en la etapa del neocolonialismo con una fuerza oculta, pero muy real en su operatividad destructiva y autodestructiva. La cultura dominante ha venido educando en la discriminación racial –al margen del texto constitucional– so pretexto de blanquear progresivamente a nuestros pueblos y como mecanismos psicológico que lleve a nuestra mujer a rechazar al hombre wayuu y buscar al criollo (preferiblemente, al blanco extranjero). Se quiere con ello *des-identificar* a la mujer wayuu con su propio pueblo, negando al hombre wayuu.

El nivel de lo racial implica en este caso la autonegación biológica, pero no como algo natural y espontáneo sino como algo inducido por una ideología y una cultura dominante, de carácter colonial o neocolonial, lo cual marca necesariamente todo el proceso educativo impuesto.

Como no hay razas puras, ningún pueblo puede ser definido exclusivamente

* Venezolana. Pertenece al pueblo indígena wayuu y participa activamente en el Movimiento Indígena Nacional de Venezuela. Trabaja en la Universidad de Zulia y lleva adelante actividades y proyectos en favor de su pueblo.

como tal en su nivel racial; en nuestro caso concreto, el wayuu no puede ser visto sólo como raza, sino también como cultura. Quedarnos exclusivamente dentro de lo racial, es quedar atrapados en posiciones reductoras, contribuyendo a deformar más la orientación del aparato educativo. Dicho sea de paso, *el etnismo* o la discriminación étnica, es mucho más fuerte que el racismo probablemente como pretexto ideológico para negar al indio como sujeto del territorio. En cambio, contra la mujer negra descendiente de africanos, hay una carga más racista que etnista (con lo cual no estamos afirmando que no hay racismo contra el indio y que no haya etnismo contra el negro).

El nivel de las clases sociales

Antes del contacto con los conquistadores no habían clases entre los wayuu. Es muy poco lo que se sabe del período anterior al siglo XVI, salvo lo que contaron los propios indios, deformado por la óptica etnocéntrica de los conquistadores y cronistas. Sin embargo, muchas veces se confunde –en el caso de algunas civilizaciones precolombinas– ciertos niveles de diferenciación social, con clases propiamente dichas. Esto ha generado ciertas polémicas entre investigadores venezolanos sin arrojar resultados del todo claros todavía, muchos de los cuales permanecen en el terreno de lo hipotético. Lo que si es apreciable, incluso en el momento actual –especialmente en el wayuu de algunas comunidades menos aculturadas– es la permanencia de la matriz colectiva y, de cierta forma generalizada, de una gran descentralización en el orden de lo social y de lo político administrativo, donde las comunidades se agrupan todavía por familias. Los mismos clanes siguen manteniendo ciertas delimitaciones territoriales y es posible su ubicación geográfica con alguna precisión, sin desconocer las particularidades semi-itinerantes de ciertos grupos, ya fuera por necesidades de pastoreo, por problemas interclánicos o de otro orden.

A pesar de todos los obstáculos que podrían suponer los conflictos entre los clanes, nuestra organización social siempre posibilita encontrar familia a todo lo largo y ancho del territorio, dado que los lazos de parentesco lo abarcan en toda su extensión. La violencia interna –todavía no resuelta en ninguna sociedad del planeta– si bien no la justificamos, siempre estuvo controlada y racionalizada dentro de los mecanismos específicos de nuestra sociedad; y en este aspecto, el papel de la mujer wayuu siempre ha sido fundamental para la conservación del equilibrio demográfico y de la paz social, aunque en otros casos también alentaran la guerra contra la usurpación y el despojo.

Por otro lado, ligada al surgimiento de las clases sociales en su seno, la lucha por el liderato político es un factor dinámico del proceso de occidentalización desintegrador de nuestra sociedad y constituye en estos momentos uno de los factores de perturbación para la organización del pueblo wayuu; es una de las

principales consecuencias de enfrentamientos y divisiones causados por poderosos intereses foráneos combinados con pequeñas minorías internas que ejercen como clase dominante nativa. La posición familiar y el orgullo de clan se utilizan simplemente para obtener más poder personal, apoyado en la familia, poniendo ésta a su servicio y en función de intereses históricos opuestos a la continuidad del pueblo wayuu. Se deja así de lado el papel tradicional de la madre, o bien se le reinterpreta a la luz de esta nueva situación de clase. Esta tendencia no implica una homogeneidad en la apreciación; al hablar de tendencia, no creemos que toda la sociedad piense así, pero la dirigencia dominante intenta imponer su ideología a toda la población. Sin embargo, es posible encontrar ciertos núcleos familiares-comunales de resistencia, donde muchos valores tradicionales se expresan todavía con gran fuerza. Esto ocurre incluso en la ciudad de Maracaibo, en cuyos barrios encontramos desde las situaciones más traumáticas dentro de lo patológico, hasta los casos donde el papel de la madre lo sustituye la hija convertida en agente de aculturación (como trabajadora asalariada). Dentro de todo el cuadro de esta aculturación patológica, se encuentran también núcleos familiares bastante sólidos, que subsisten y conviven –en las ciudades– desempeñando las funciones más tradicionales o bien combinando éstas con las formas de trabajo asalariado. Estas familias, menos aculturadas y por tanto menos avergonzadas de sus propios orígenes, reproducen formas de auto-organización ancestrales readaptándolas a las nuevas situaciones. Sobre todo, descansan todavía en los vínculos de solidaridad y de cierto trabajo colectivo de base familiar en la artesanía y el pastoreo o combinando ambas con el comercio y otras actividades múltiples, asalariadas o no asalariadas.

Es importante destacar todos estos aspectos, por cuanto muchos podrían pensar a primera vista que el trabajo asalariado representa necesariamente una renuncia irreversible a las formas laborales tradicionales, dentro de ese evolucionismo desarrollista que antepone mecánicamente la llamada modernidad a lo tradicional y procesa lo tradicional como algo sin vigencia histórica. El modo de vida wayuu es de naturaleza sumamente flexible lo que va a influir en el papel de la mujer en la educación formal e informal. Destaquemos –para poner un ejemplo– que un número determinante de los maestros wayuu son mujeres, lo cual no dice nada por sí mismo si esta participación no está encarnada en el proyecto histórico de nuestro pueblo y en el lugar de la mujer como madre dentro de todo el entramado de la sociedad wayuu. Claro está que este papel de la madre es histórico y como tal está sujeto a cambios, sin perder por ello el sentido del modelo y su continuidad. En todo caso –refiriéndonos a la participación de la mujer wayuu– se trataría de saber si la naturaleza del sistema educativo formal está respondiendo o no a nuestro modelo de vida y su papel histórico o si se trata simplemente de otro factor más de desintegración familiar y social, disolviendo los vínculos comunales y lo que es más grave, usando una caricatura del papel de la mujer para tales fines dentro de la estructura racista clasista.

En el nivel de lo sociocultural

Podemos darnos cuenta que el nivel socioeconómico de las clases sociales es indesligable de lo sociocultural; la incidencia de las clases sociales –de reciente advenimiento– trastorna en forma significativa el papel educativo de la madre dentro de toda la compleja sociedad wayuu. A su vez, los mecanismos tradicionales de la resistencia cultural y de su modelo tradicional económico-ecológico, refuerza por otras vías el papel de la mujer, tratando de retomar su continuidad histórica como sociedad y como pueblo. El proceso de aculturación no es por tanto uniforme; podemos encontrar sectores muy integrados a la vida nacional, poco aculturados, o bien otros que no lo están tanto, dependiendo de muchos factores según los casos. El mercado Las Pulgas de Maracaibo, concentra una población wayuu, especialmente mujeres, donde convergen desde los sectores más aculturados. Dentro de la actividad comercial se expresan distintas formas de resistencia a la discriminación, pero al mismo tiempo –por esa misma vía– se va minando y desfigurando el papel de la mujer dentro de la sociedad wayuu, abandonando así su actividad educativa primordial dentro del núcleo familiar. La incorporación de la mujer a la sociedad criolla implica distintos niveles de una misma discriminación y opresión, dado el carácter patriarcal y racista-clasista de ésta sociedad:

- Es discriminada como mujer, por el carácter machista de la sociedad occidental.
- Es discriminada racialmente. A veces se habla en un tono muy confuso –entre lo despectivo y "cariñoso"– como de "las Chinas", advirtiéndole al niño criollo cuando está haciendo travesuras: "¡Mira muchacho, te va a llevar la china si no te portas bien!". Esta extraña confusión, que va de la discriminación al orgullo sin dejar ver las ranuras que diferencian una posición de otra, nos lleva a contemplar –contradictoriamente– la mística y la fe del pueblo criollo de Zulia en su patrona, la cual apodan "la chinita". Esto es parecido al caso de México, donde la patrona –la virgen de la Guadalupe– es denominada "la morenita" y adorada con gran devoción, mientras se desprecia a las morenitas de carne y hueso.

Tanto en el Zulia como en México, el indio es a la vez rechazado y adorado; pero en ninguno de los casos, dentro de la orientación del sistema educativo, formal e informal, la mujer india constituye el modelo antropológico de la belleza del país o de la región. Sufre una discriminación doble dentro de la orientación del aparato educativo, como mujer y como ser de facciones indias.

Es discriminada también culturalmente. Su manta –para poner un ejemplo– será vista como una batola extraña y sobre todo "exótica" y de igual manera su cosmética y otros atuendos. Ello tiene que ver con la orientación del sistema

educativo, en el que se sigue resistiendo a educar en una perspectiva en la cual las diferencias culturales se vean como normales. Se educa más bien para el mercado, atendiendo a ciertos requisitos del mercado, fomentando un pernicioso turismo interno –y externo– donde el nativo es presentado como un mero receptor, como un "bicho raro", pero capaz de despertar la curiosidad del turista, convirtiendo al indio –y especialmente a la mujer– en una tarjeta postal. A la entrada de la ciudad de Maracaibo, no es extraño encontrar más de una valla dando la bienvenida a los visitantes y la cual es ilustrada con una wayuu con su traje típico (abajo vermos la inscripción de una tienda famosa). No se trata, a través de la publicidad, de promover una reivindicación cultural de nuestro pueblo: se trata simplemente de una folclorización. Se afirma el "traje típico", pero se exotiza y se niega a la mujer concreta, de carne y hueso; sólo es concebible como objeto de consumo –incluyéndola como objeto sexual– pero nunca como persona y como parte de un pueblo.

El mismo papel preponderante que juega la mujer en su sociedad y particularmente dentro del sistema educativo tradicional, es presentado por la sociedad criolla de tipo patriarcal occidentalista, como una aberración, la cual llega a suponer que el hombre no juega ningún papel importante (o bien, que el duerme mientras la mujer trabaja). Esto ocurre precisamente cuando damos una mirada prejuicida y superficial a la sociedad wayuu.

Por todo esto, es importante para nosotros señalar que la discriminación cultural de la mujer va unida a la discriminación de las formas típicas de la familia matrilineal, común en nuestro caso en algunos pueblos de procedencia arahuaca.

La mujer wayuu sufre hoy una doble discriminación de clases; la de la élite de su propia sociedad, minoría exigua que es beneficiaria de todos los pactos políticos y económicos con la sociedad dominante; y a su vez, es pisoteada por las élites de las dos sociedades nacionales, de Venezuela y de Colombia.

EL LUGAR DE LA MUJER EN LA CULTURA WAYUU

– A la niña wayuu se le da una educación muy especial con el propósito de prepararla como jefe de familia. Es una educación integral en la cual se atiende:

  - La dimensión psicológica (de su formación), para que sepa conducirse con seguridad, decisión y equilibrio.
  - La dimensión económica (de su formación), para aprender las formas de subsistencia (en su relación con la alimentación, vivienda, vestido, etc.).

- La dimensión cultural (de su formación), donde la memoria, trasmitida por la vía oral, busca perpetuar la cultura milenaria y adaptarla a las situaciones cambiantes.
- La dimensión sociopolítica (de su formación), relacionada con el papel de la mujer como jefe de familia, de madre, de esposa, de miembro de un clan y de una comunidad, que forman todos un poder político y social descentralizado y donde no hay –valga la reiteración– un poder central. La mujer wayuu cumple un papel fundamental como agente regulador de las relaciones políticas y sociales de la familia, la comunidad y el clan (sin que esto implique una negación del papel del hombre como pudiera suponerse a primera vista; más bien, se trata de una diversificación de funciones dentro de un modo de convivencia diferente).

– Problemas actuales confrontados por la mujer wayuu:

- Se inserta en una nueva modalidad educativa que la prepara para otro tipo de sociedad que no es la suya; con el agravante de que la nueva preparación tampoco la hace apta para sobrevivir en la sociedad dominante, lo cual tiende a transformarla en sub-asalariada y la condena a jugar un papel muy marginal en lo sociopolítico.
- La presencia de clases sociales ha incidido en forma activa sobre todos sus niveles de organización social y política. El comercio ha existido desde el período colonial dentro de La Guajira; sin embargo, las formas actuales que ha asumido –al separar a la madre del núcleo familiar y de las actividades productivas tradicionales desplazándolas a un segundo plano: la cría ovino-caprino, las salinas, la ganadería, la pesca, los tejidos, etc.– ha generado serios desequilibrios dentro del universo familiar y comunal.
- Los traumas ocasionados por el proceso de aculturación representan actualmente un verdadero reto para la mujer wayuu y su función dentro de una sociedad matrilineal, encontrando problemas estructurales difíciles de afrontar en el actual estado de cosas. El aculturado es un ser que se torna problemático tanto para la cultura materna como para la receptora, encontrándose en una especie de vacío cultural que puede ser fácilmente compensado por la cultura dominante. La deculturación es una etapa del proceso de aculturación, dejando al afectado sin una identidad precisa, en un lugar intermedio entre ambas culturas (muchos de estos traumas de la personalidad individual y colectiva se transforman en irreversibles).

La mujer aculturada se convierte en fácil presa de la sociedad consumista y de mercado, rechazando desde su propio cuerpo hasta los atributos lingüísticos y culturales maternos y generando formas de matrimonio con

criollos que son, al fin de cuentas, altamente conflictivos para ambos al ser considerada racial y culturalmente por parte de la sociedad criolla y extranjera –como un ser supuestamente inferior y cuya superación dependería del mestizaje biológico con el "blanco" o "blanqueado" para "mejorar la raza" y en la asimilación de la cultura materna por parte de la cultura criolla. Este ha sido el planteamiento dominante de la educación integracionista.

- Al buscar nuevas alternativas dentro del plano educativo, hay que plantearlas en sentido global, tomando en cuenta todo el contexto en el cual están inmersas tanto la mujer como la sociedad wayuu, dentro de dos Estados Nacionales.

Educación tradicional

Entendemos por educación tradicional todo el modelo educativo de nuestro pueblo, en su pasado y en su presente, como parte activa de la resistencia cultural y política y donde el papel de la mujer wayuu es fundamental en sus múltiples dimensiones de lo económico, de lo religioso, de lo estético, lo lúdico, lo científico y de otras formas de conocimiento.

Educación intercultural bilingüe

Es una modalidad educativa para romper con los criterios integracionistas, unilaterales y aculturativos, tratando de replantear las relaciones entre los pueblos dentro de las perspectivas del intercambio cultural sin las pretensiones de sustituir una cultura por otra. En tal sentido, la educación intercultural bilingüe, no es educar entre dos culturas y dos idiomas. Es algo de naturaleza distinta:

- Se educa dentro de los códigos lingüísticos y culturales de la cultura materna.
- Por lo tanto, el idioma materno es el vehículo fundamental de la educación, incluso de su relación con el idioma y la cultura foránea.
- Implica un control por parte de ese sector de su propio aparato educativo, sobre la base de que un pueblo que no controla su educación es un pueblo colonizado.
- El control del aparato educativo intercultural y bilingüe implica un espacio político para los movimientos indígenas, como voz propia de nuestros pueblos frente a los múltiples "dueños" de indios y pretendidos intermediarios.
- La Educación Intercultural Bilingüe es, por tanto, la continuidad de nuestra educación ancestral, en sus cambios y en sus transformaciones y en la relación con otras vertientes del sistema educativo de los Estados Nacionales, aceptando la contemporaneidad de nuestra civilización con la occidental dentro de una visión multilineal de la historia, del conocimiento y del desarrollo.

Sobre nuestra experiencia educativa con mujeres wayuu

Dentro de todo el contexto en el cual nos hemos ubicado, de carácter racista, clasista, etnista y patriarcal de la cultura invasora –y de la resistencia cultural y política del pueblo wayuu–, la mujer india sigue siendo una referencia irremplazable del proceso educativo dada su continuidad matrilineal. Por otra parte, hablamos de educación integral, lo cual supone:

- que la educación matrilineal no es una educación feminista o "hembrista", tal como lo manifiestan algunas reacciones antimachistas de la cultura occidental y las cuales pretenden imponérseles a nuestros pueblos al margen de su especificidad sociocultural. Quizás una de las grandes fallas de los movimientos de afirmación de la mujer en su primera etapa, fue caer en esa perspectiva reductora de una liberación femenina de tipo individualista, al margen del núcleo familiar y de la matriz colectiva, tomando como única referencia el modelo de familia europeo occidental y cristiano.
- que muchas conquistas actuales de las mujeres en las sociedades occidentales ya estaban históricamente logradas en ciertas civilizaciones indias y en la wayuu en particular (sin dejar de reconocer por ello que existan otras formas de opresión de la mujer y de la familia que deban ser vistas con sentido crítico, pero sin caer unilateralmente en una negación global de nuestro *modo de vida* para asumir otro extraño, lo cual sería todavía más alienante).
- que la educación india, si bien reivindica al niño como persona y lo respeta desde muy corta edad, no por ello lo ubica en el centro de la educación. Porque el centro del proceso educativo no es el niño sino el ser humano en toda su vida y en toda su duración. La moderna "educación de adultos" no introduce por sí misma elementos que produzcan asombro en muchas sociedades indias. La madre wayuu cuando educa tiene muy claro que este proceso comienza con la concepción y el nacimiento y termina –al menos en este plano– con la muerte. Más allá de esta vida que vemos, la educación y la vida continúan su curso, segun nuestra cosmovisión. Todo proceso educativo tiene limitaciones y posibilidades, y estas pueden irse superando mediante el intercambio cultural, sin perder por ello su propio modelo educativo y en general, de convivencia.

El Moiin (movimiento indio por la identidad nacional) y la Universidad del Zulia. Una experiencia educativa con mujeres wayuu

Los distintos Estados Nacionales de América Latina vienen suscribiendo desde la década del 70 algunos decretos y otros mecanismos que consagran la legitimación

de la Educación Intercultural Bilingüe. Esta modalidad, para los fines de su aplicación concreta, plantea en lo inmediato una serie de dificultades:

- Los Estados Nacionales tienen sus aparatos educativos todavía recargados con la vieja concepción *"integracionista"* so pretexto de reducir y "civilizar" como en la época colonial o bien bajo los postulados más recientes del Congreso de Paz –de la década del 40– como expresión de su continuidad bajo la modalidad neocolonial.
- La reactivación de algunas de las mismas instituciones tradicionales de la educación india, ofrecen en principio algunas dificultades si no van acompañadas por ciertas iniciativas de los Movimientos Indios, apoyados en instituciones educativas de la sociedad nacional con relativa autonomía frente al Estado y la sociedad dominante, como el caso de las Universidades Autónomas. Las mismas son parte de la sociedad dominante, pero entre ellas los movimientos indios pueden promover algunas iniciativas críticas y otros cuestionamientos de fondo del carácter pretendidamente *unicultural* del Estado, de la sociedad criolla y de las mismas Universidades como parte de los enclaves educativos.
- Apoyar activamente a la Educación Intercultural Bilingüe, dentro de las perspectivas matrilineales de la sociedad wayuu, implica entre otras cosas que el Movimiento Indio por la Identidad Nacional (MOIIN) instrumente una serie de Talleres y otras actividades educativas *intermedias* que sirvan de eslabón al proceso de descolonización y de autoafirmación cultural. Tal proyecto supone una serie de actividades educativas conjuntas entre el MOIIN y algunos organismos universitarios específicos: en nuestro caso, el Area de Culturas Indígenas de la Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia y el Servicio de Documentación e Investigación Indígena (SEDINI).
- Ya en varios países conocemos experiencias donde las escuelas comienzan a ser administradas por los movimientos indios en combinación con otras instituciones estatales (Ministerio de Educación, por ejemplo), lo cual representa un avance en el proceso de nuestra afirmación cultural, especialmente si nuestros movimientos tienen claridad en cuanto a lo que buscan y a donde van... En el caso de Venezuela, el Ministerio de Educación todavía no le confiere ninguna importancia a los movimientos indios y menos todavía en materia educativa. Mientras en Colombia la Organización Indígena "Yanama" de La Guajira administra varias escuelas, el MOIIN en la Guajira Venezolana todavía no tiene ninguna participación real dentro de la educación formal. Por todo ello, de común acuerdo con la Universidad del Zulia, Dirección de Cultural, Area de Culturas Indígenas y el MOIIN se esta llevando a cabo un proyecto de Talleres relativo a la joven wayuu, combinado con otro sobre creatividad infantil.

Sobre el taller de la joven wayuu

Hay una serie de justificaciones, que validan el Taller de Participación de la Joven Wayuu, Veamos algunas:

- Necesidad de fortalecer la lucha wayuu –y en especial la de la familia ante el proceso de penetración cultural y el deterioro de las comunidades.
- Necesidad de que la mujer wayuu tome conciencia del papel que la corresponde dentro de la sociedad matrilineal.
- Necesidad de incorporar a la mujer wayuu en el proceso crítico de reflexión sobre su propio deterioro cultural y espiritual.
- Necesidad de retomar el valor pedagógico de todo el proceso educativo tradicional wayuu.

Objetivos:

- Fortalecer el carácter matrilineal de la sociedad wayuu, elemento fundamental para su continuidad histórica como pueblo.
- Afianzar la formación de la joven wayuu dentro de los cánones establecidos por la cultura tradicional, sin desatender las exigencias del momento actual y la doble dimensión de lo rural y lo urbano.
- Reivindicar las formas tradicionales de iniciación de la joven wayuu como un elemento clave de educación para la vida, mediante las cuales la joven recibe las enseñanzas fundamentales que le corresponde en una sociedad matrilineal.
- Relacionar la iniciación de la joven con el carácter total de la cultura explicando las funciones inherentes al grupo familiar en la educación de los hijos.
- Reeducar en torno a las consecuencias negativas de los fenómenos aculturativos generados por la participación de la madre en el comercio, provocando la pérdida de su papel fundamental en el núcleo familiar.
- Contribuir a la tarea de reconstrucción parcial de las comunidades desmembradas a consecuencia del violento tránsito rural-urbano y de la penetración cultural.
- Contribuir a revalorizar la dieta tradicional wayuu como elemento de resistencia frente al espíritu consumista y de mercado.
- Desarrollar en la joven wayuu la autoestima necesaria para el el pleno desenvolvimiento dentro de la cultura materna y en su relación con la cultura nacional.
- Generar los efectos multiplicadores en aquellas jóvenes de su edad.

El Taller de la Joven Wayuu

- El Taller debe desenvolverse dentro de una casa wayuu, para no crear dualidades en cuanto a la reproducción de la actualidad.
- El idioma materno es el fundamental del Taller y de manera secundaria el castellano.
- El personal básico debe ser wayuu, hablante del idioma, conocedor de la cultura local y dotado de la suficiente sensibilidad como para captar los cambios y la persistencia de valores.
- El Taller tomará en cuenta el modelo educativo tradicional y en lo esencial la misma metodología, de acuerdo a los objetivos propuestos de prepararla para asumir su propia realidad.

Como ya sabemos, esta experiencia educativa es milenaria; forma parte de la vida cotidiana, si bien en los últimos tiempos tiene la tendencia a desaparecer. Con los Talleres se busca romper la vergüenza étnica que mantiene hasta ahora a la cultura propia como en "tabu", con la finalidad de reactivarla y reintegrarla al libre desenvolvimiento de la vida cotidiana dentro del intercambio cultural.

IV. Situación educativa de la mujer indígena. Casos de Bolivia, Ecuador, México y Perú

Bolivia

*Isabel Ardaya S.**

A fines de los años setenta, se agudizaron en Bolivia los síntomas de una profunda crisis social, económica, política y cultural, cuya presencia soterrada se remontaba muchos años atrás.

Los niños y las mujeres fueron los actores sociales más afectados por la crisis y resultaron discriminados y excluidos del espacio social, cultural, educativo y lingüístico.

Como respuesta a esta situación, surgieron organizaciones emanadas de los grupos sociales más afectados, campesinos y mujeres campesinas. Se estructuraron asociaciones tales como la Confederación Sindical Unica de Trabajadores de Bolivia (CSUTCB) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia

* Boliviana. Pedagoga. Ha colaborado con organismos internacionales en investigaciones sobre la mujer. En la actualidad es orientadora de un colegio de enseñanza media en La Paz.

"Bartolina Sisa", que se planteaban hacer realidad las reivindicaciones más sentidas de los pueblos indígenas y, en especial, de la mujer campesina.

El presente trabajo analiza los principales problemas por los que atraviesa el campesinado y, en particular, la mujer campesina, con la finalidad de comprender una situación poco conocida y que, sin embargo, es relevante para dilucidar la realidad boliviana actual.

Para la realización de este trabajo se recurrió a una serie de documentos y entrevistas que pemitieron considerar el problema de la mujer indígena con un enfoque totalizante.

ANTECEDENTES

Las políticas de desarrollo global en la década de 1970

La década de los años setenta estuvo signada por la puesta en práctica de un modelo de desarrollo basado en la superexplotación de la fuerza de trabajo y los recursos naturales.

El régimen del General Hugo Banzer S., quien gobernó el país desde agosto de 1971 a julio de 1978, estableció políticas económicas, sociales y culturales cuyas consecuencias ahora seguimos viviendo.

En el plano económico, dicho régimen se caracterizó por la promulgación de la "Ley de inversiones" que garantizaba el ingreso de capitales internacionales en la actividad económica boliviana y permitió que el 50.1% del financiamiento total de la economía dependiera del exterior (Aranibar, E., 1978). De igual manera, se dictó la "Ley de hidrocarburos" que posibilitó el ingreso de empresas transnacionales (Tesoro Co., Union Oil, etc.) para explotar el petróleo boliviano, en forma paralela a Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (Y.P.F.B.), empresa nacional dedicada a esta actividad.

En dicho período se incrementó enormemente la deuda externa que, de 500 millones de dólares en 1971, pasó el año 1978 a más de 3.000 millones de dólares.

Las devaluaciones oficiales del peso boliviano (noviembre de 1972 y enero de 1974), agravaron aún más la ya crítica situación de los sectores populares.

A nivel agrario, el objetivo que se propuso dicho régimen fue incorporar productivamente el sector rural a la actividad económica para disminuir progresivamente el desequilibrio urbano-rural. Para alcanzar este objetivo se pretendió lograr una mejor organización de la producción; tender al desarrollo equilibrado entre las distintas regiones de país; incrementar el autoabastecimiento nacional; sustituir progresivamente las importaciones; incrementar los niveles de ingreso y

de vida de las poblaciones rurales y reducir la subocupación rural (Calderón-Dandler, 1984).

No es necesario analizar cada uno de los aspectos indicados ya que la misma realidad, hoy marcada por una profunda crisis, desmiente el cumplimiento de dichos objetivos. A modo de ejemplo, podemos indicar que la política crediticia impulsada en el agro no favoreció a los pequeños campesinos. Entre 1970 y 1975, el 88% del crédito total fue otorgado a empresas agrícolas del oriente boliviano, el área moderna de la agricultura fundamentalmente orientada hacia los productos de exportación y ganaderos. La política económica así concebida, no generó un desarrollo equilibrado entre las regiones ni el autoabastecimiento nacional; tampoco aumentó los niveles de ingreso y vida de las poblaciones rurales, particularmente el de los sectores campesinos mayoritarios ubicados en la región occidental de Bolivia, que recibieron sólo el 0.8% de los créditos agrícolas (Calderón-Dandler, 1984).

Si se observan las relaciones intersectoriales de la economía boliviana, se visualiza una profunda y perjudicial "terciarización", en circunstancias en que aún no se había desarrollado sólidamente el sector secundario; este proceso generó un desequilibrio básico y la postergación de los sectores productivos.

A modo ilustrativo podemos señalar que en 1971 la participación del sector primario en el Producto Interno Bruto era del 29.5%; la del secundario del 19.9% y la del terciario del 50.6%; por el contrario, en 1977 el sector secundario participaba con el 18.2% mientras que el terciario lo hacía con el 56.3% (Aranivar, E., 1978).

En el plano político, el régimen se caracterizó por una fuerte represión a todas las fuerzas políticas (partidos y sindicatos) que no concordaban con el proyecto oficial. La legalidad de las organizaciones sindicales fue suprimida, las universidades fueron clausuradas o intervenidas y los partidos políticos fueron proscritos.

Tal actitud política era necesaria para el cumplimiento del plan económico ya que éste exigía un control de los actores sociales. En efecto, como gran parte de los obreros, campesinos, estudiantes y otros, estaban en desacuerdo con la propuesta económica, se imponía una represión brutal que impedía toda forma de ejercicio democrático.

El régimen, al controlar todo tipo de oposición a su política económica, aumentaba los beneficios del capital financiero mediante la superexplotación de la fuerza de trabajo y mantenía una correlación de fuerzas desfavorable a las clases trabajadoras.

La política educativa en la década de 1970

Un hecho particular permite mostrar la posición del gobierno del general Banzer

en materia educativa. Como resultado de todo un proceso de ascenso y democratización social, se realizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional entre el 12 y 24 de enero de 1970 en la ciudad de La Paz. Dicho encuentro enfatizó el carácter revolucionario de la educación, así como la necesidad de desarrollar en profundidad la educación popular, la integración nacional y un trato educativo especial para el campesinado.

Sin embargo, las sugerencias de transformación educativa propuestas en dicho congreso fueron desechadas por el régimen del general Banzer.

Para acomodar la educación boliviana a la nueva política económico-social impuesta, se promulgó la "Ley de la educación boliviana" mediante el decreto del 1º de febrero de 1973. Dicha ley, sin abolir el código de la Educación Boliviana, sostenía como su primer objetivo "educar para edificar un Estado nacionalista de Orden, Paz, Trabajo y Justicia". Propiciaba la actualización del currículo, el mejoramiento de las técnicas pedagógicas y reducía la educación popular al aspecto cuantitativo de extensión de la educación, es decir, la generalización de la escuela concebida según el modelo urbano, a las áreas rurales.

La ley guardaba relación con el modelo político-económico que el Estado pretendía imponer. De tal modo que en la medida en que toda la política económica era discriminatoria hacia los sectores populares, particularmente campesinos, la educación se reducía a un simple postulado demagógico. La política educativa no pasó de ser un simple enunciado; en el período de 7 años de este gobierno, no hubo cambios sustantivos. Por el contrario, el grave déficit y la crisis educativa fueron avanzando. Similar descripción se podría hacer a nivel económico. La realidad es mucho más obstinada en mostrar los resultados del modelo adoptado.

En 1965, en el área rural a nivel del ciclo medio, había una matrícula de 2 703 alumnos; en 1977, la matrícula se redujo a 1 577 alumnos (Subirats, José, 1978). Según dicha fuente, "aproximadamente por cada alumno del campo hay dos alumnos de la ciudad, habiendo más habitantes en el campo"; "los alumnos del campo tienen menos chance que los alumnos de la ciudad de obtener los 'beneficios' del sistema escolar y esta constante de los últimos veinticinco años ha ido empeorando".

En la actualidad, si bien se ha logrado mejorar la educación de los campesinos, particularmente en el nivel básico, no se ha llegado aún a satisfacer las enormes necesidades educativas del área rural. Desde el punto de vista cuantitativo, la educación en su conjunto ha mejorado en algún grado pero, como veremos posteriormente a nivel cualitativo no se han registrado cambios.

Las políticas relacionadas con la población indígena

Hasta 1952, año en que se desarrolló la revolución nacional, el campesinado boliviano se encontraba regido por relaciones precapitalistas y no tenía ninguna posi-

bilidad de ejercer sus derechos ciudadanos. Luego de dicha revolución y como efecto de movilizaciones campesinas y populares, se dictaron medidas económico-sociales que reivindicaron los derechos de las grandes mayorías nacionales. Entre ellas se pueden citar la Reforma Agraria en 1953, el Voto Universal del mismo año y la aprobación del Código de la Educación Boliviana en 1955.

Todas estas medidas de trascendencia histórica se desarrollaron parcialmente debido a la falta de estrategias que viabilizaran su ejecución, así como por el curso posterior que siguió la revolución. Consecuentemente, la Reforma Agraria que no fue complementada por ninguna política sectorial, transformó el campo en pequeños minifundios en el altiplano o en grandes empresas agro-industriales en el oriente donde los campesinos no se beneficiaron de ningún apoyo técnico-financiero, hecho que incidió en la baja de la productividad campesina. El voto universal, si bien permitió al campesino ejercer un derecho político facilitó también la manipulación ya que su participación quedó circunscrita a los momentos electorales y no al resto de la actividad política. Finalmente el código de la Educación Boliviana, que definió la educación como única, gratuita, obligatoria, democrática y universal, tampoco fue acompañado de políticas orientadas al cumplimiento de esos objetivos. Así, por ejemplo, el porcentaje de analfabetismo disminuyó en términos relativos del 64% en el año 1960, al 36.8% actual; pero en cifras absolutas este fenómeno no sufrió cambios importantes, contándose actualmente 1 318 042 analfabetos frente al 1 379 328 del año 1952 (TISEN, 1986).

Las anteriores medidas progresistas, logradas por la lucha y el sacrificio del pueblo, hubieran podido significar un gran avance en el mejoramiento de las condiciones de vida económica y social, pero fueron tergiversadas por los diferentes gobiernos y sólo sirvieron para adormecer o controlar al campesinado y los sectores populares, haciéndoles vivir una ficción o ilusión de democracia o de participación en el acontecer nacional.

Con el fin de poder ejecutar la política agraria del gobierno –contraria al interés de los campesinos– el régimen del General H. Banzer hizo todo lo posible por conservar vigente el "Pacto Militar Campesino". Este pacto tiene su origen en los años 60, durante el régimen del General René Barrientos (1964-69), cuya habilidad y carisma permitieron que se pudiera estructurar y mantener un acuerdo que permitió la manipulación de los campesinos por parte de los gobiernos de turno, fomentando el llamado "clientelismo político".

Durante el gobierno del General H. Banzer la relación entre la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CNTCB) y el régimen se fortaleció al concretarse la ratificación por parte de la CNTCB del "Pacto Militar Campesino" y la designación del Gral. Banzer como "líder del campesinado".

La CNTCB se constituyó en el principal canal de control del gobierno sobre los campesinos. Dirigida más desde el propio gobierno que desde las bases campesinas, la CNTCB proclamó principios ideológicos "modernizantes" del campo, y de oposición de ideologías de izquierda o de "independencia".

La política del gobierno hacia el campesinado descansaba en el clientelismo y tenía su base en la demagogia del régimen; se concretó, por ejemplo, la entrega de algunas obras sociales en favor de los campesinos, pero sin desarrollar ninguna política coherente y global en beneficio de dicho sector. Se pretendía, además, neutralizar a sectores opositores que impugnaban las acciones del gobierno, regulando así los conflictos sociales.

De manera general, cuando nos referimos a la política marginalizante del régimen hacia el campesinado, estamos implícitamente refiriéndonos al trato discriminatorio hacia las etnias quechuas, aymaras y tupi-guaranies.

Desarrollo de la sociedad civil en el marco de la multiplicidad y multiculturalidad de Bolivia

Durante este período, aunque todavía de manera débil, se desarrolló una gran diversidad de ideologías en el campesinado y los grupos sociales a él ligados.

El fenómeno que permitió desenmascarar el falso paternalismo de los militares hacia los campesinados se dio de una manera brusca y como resultado de la política económica del régimen.

En el año 1974 el gobierno del Gral. H. Banzer tuvo que hacer frente a desajustes económicos expresados, particularmente, por el desabastecimiento de los principales productos de consumo. Estos, debido a precios más favorables en el mercado internacional, eran exportos a costa del desabastecimiento en el mercado interno.

En este contexto, el 21 de enero de 1974, el gobierno estableció una serie de medidas económicas destinadas a fijar nuevos precios al consumidor.

La elevación de los precios de los artículos de consumo urbano tuvo un porcentaje mayor que la de los productos agrícolas, lo que obligó a los campesinos, en tanto consumidores, a pagar precios más altos que no se equilibraban con los de sus productos.

Frente a esta situación que afectaba tanto al sector urbano como al rural, se produjo una serie de reacciones de resistencia a dichas medidas.

Los campesinos, particularmente del Valle Alto de Cochabamba (Tolata, Espinaza) decidieron oponerse a las medidas oficiales y desarrollaron una serie de acciones, como los bloqueos de caminos de la región. Ante la negativa del gobierno del Gral. Banzer de buscar soluciones dialogadas, los campesinos radicalizaron sus medidas, las que fueron acalladas mediante la represión.

Esta acción produjo más de un centenar de víctimas en Valle Alto y generó un profundo resentimiento contra el gobierno y contra los militares, lo que debilitó el Pacto Militar Campesino.

A la situación anterior se sumaron otras medidas contrarias al campesinado que, sin embargo, no pudieron ser impuestas debido a la resistencia popular. Una

de ellas fue el intento de permitir la migración de sudafricanos a nuestro país. La otra, la de establecer un "impuesto único agropecuario". Ambas intenciones generaron un mayor distanciamiento del campesinado, tanto del gobierno como del Pacto Militar Campesino.

Es importante señalar, por otra parte, que en dicho período no se desarrolló ninguna política coherente de carácter social fuera de una que otra entrega de escuelas o postas sanitarias, y los servicios básicos tanto de educación como de salud y transporte sufrieron un total abandono. La situación en el campo se caracterizaba por altos índices de marginalidad, deserción y repitencia educativas y por altas tasas de mortalidad y morbilidad infantiles.

El deterioro de la economía campesina fomentada por el gobierno de la época, así como la masacre de campesinos en Tolata, fueron los elementos básicos que permitieron romper el paternalismo del Estado y debilitar la fuerza aparente que tenía la CNTCB.

Si bien existen antecedentes de anteriores luchas campesinas independientes, lo señalado anteriormente permitió el desarrollo de una corriente ideológica campesina expresada en el "Katarismo" y centrada en reivindicaciones étnicas.

Los principios ideológicos etnicistas podrían ser resumidos en los siguientes puntos:

- Negación de la situación colonial; fue esta situación la que creó la categoría de "indio". Lo "indio" nace de la relación colonial y persiste aún porque ésta se mantiene reproducida bajo nuevas formas.
- La negación de la historia oficial; la historia oficial escrita es la de los vencedores en la relación colonial. Es necesario invertir la historia, escribirla desde el punto de vista de las etnias dominadas y recuperar el punto de vista de los perdedores.
- Afirmación del panindianismo; la relación colonial y la historia oficial ignoraron y ocultaron la existencia de una gran variedad de etnias y culturas, subsumiendo a todas bajo la generalizante categoría de "indias".
- Recuperación de la historia; existió y persiste una historia paralela, la "historia verdadera" de la etnia, ocultada por la "historia colonial".
- Revalorización de las culturas indias; se postula una definitiva superioridad de las culturas indias sobre el Occidente.
- Crítica de la dominación; el pensamiento indio se opone a las diversas formas de dominación sobre el indio, –económica, social, política y culturalmente–, derivadas de la relación colonial y que tendrían una base principalmente racial (Calderón-Dandler, 1984).

Todos estos aspectos no se desarrollaron de manera lineal, sino que sufrieron un proceso que fue clarificándose poco a poco en el transcurso de los años como resultado de las diferentes confrontaciones que tuvo que sufrir el movimiento campesino.

"El movimiento Katarista fue, desde su inicio, una corriente ideológica en la que se sintetizaban temas culturales, proyecciones políticas y luchas reivindicativas. Fue también (...), un movimiento con expresiones urbanas como rurales" (Rivera, S., 1986) y llegó a constituirse en el principal instrumento de conducción del campesinado boliviano.

Es importante señalar, además, que si bien el Katarismo tiene su origen en el pensamiento aymara del líder campesino Tupac Katari (quien luchó contra los españoles, realizó un cerco a la ciudad de La Paz en el año 1781 y murió descuartizado por cuatro caballos), éste se difundió entre los quechuas y otros grupos. De igual forma, el origen aymara del Katarismo tampoco dificultó la consolidación de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), que se estructuró a partir de 1979 como instrumento sindical de reivindicación campesina a nivel nacional.

En cuanto a los grupos étnicos minoritarios, es más difícil afirmar que se produjo un proceso similar de integración; sin embargo, no se conocen voces contrarias a la estructuración de la Confederación, pues ésta se convirtió en una de las primeras organizaciones con una representatividad legítima de todas las regiones del país.

La CSUTCB se estructura como organismo sindical independiente del Estado y de todo tipo de relación partidaria, manteniendo personalidad propia tanto política como reivindicativa, pese a encontrarse afiliada a la entidad matriz de los trabajadores bolivianos, la Central Obrera Boliviana (COB).

LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE BOLIVIA

Las etnias: aspectos poblacionales

Bolivia es considerada como un país pluricultural y multilingüe porque en su territorio se encuentra una multitud de grupos étnicos. Por su número poblacional y espacio territorial sobresalen los pueblos aymara y quechua. Existe, además, un gran número de minorías étnicas a las que comúnmente se las agrupa bajo la denominación de Tupi-guaranies, que incluye a aquellas que tienen afiliación lingüística guaraní. Además de estas tres grandes etnias, existen otras de diferente origen como los Urus en el occidente o los grupos nómadas, denominados selvícolas, en el oriente boliviano.

Ubicación geográfica

Los diferentes grupos étnicos que existen en Bolivia tienen distintas formas de asentamiento y ubicación geográfica. Los aymaras y los quechuas actualmente

presentan un asentamiento más sedentario; en cambio, los otros grupos –particularmente los selvícolas– se caracterizaban por su nomadismo (Plaza, P. y Carvajal, J., 1985).

La región andina está poblada esencialmente por los aymaras y los quechuas. Hay regiones donde ambos grupos étnicos coexisten dando lugar al bilingüismo aymara-quechua de muchos habitantes de la región andina, principalmente en el norte de La Paz, al este de Oruro y norte de Potosí.

En la región oriental de Bolivia se encuentran asentados los grupos tupi-guaranies (guarayos, chiquitanos, mocetenes, ayoreos, etc.) mayoritarios entre las etnias minoritarias.

La situación de los grupos minoritarios es más complicada. Siendo gran parte de ellos nómadas, existen muchos factores que van cambiando su características; generalmente se encuentran en la parte nor-oriental de Bolivia, en la zona que comprende la región amazónica.

En Bolivia, actualmente existen 32 grupos etnolinguísticos, sin tomar en cuenta pequeños grupos sobre los cuales no existen suficientes referencias.

La población total que habla lenguas nativas alcanza a 2 842 143 personas, de las cuales 2 750 000 corresponden a quienes hablan quechua y/o aymara. Los grupos minoritarios alcanzan a 99 173 personas. La distribución por etnia, idioma, cantidad y ubicación geográfica se puede apreciar en el siguiente cuadro (Plaza, P., y Carvajal J., 1985):

Cuadro 1

HABLANTES SEGUN GRUPO ETNICO, UBICACION DEPARTAMENTAL Y PROVINCIAL Y FAMILIA LINGÜISTICA

Nº	Grupo étnico	Nº de hablantes	Ubicación Provincia	Departamento	Familia lingüística
1	Araonas	65	Iturralde	La Paz	Takana
2	Avae Izoceño	50 000	Cordillera	Santa Cruz	Tupiguaraní
3	Aymara	1 156 000		La Paz Oruro Potosí Cochabamba Chuquisaca	Jaqi
4	Ayoreo	3 500-3 800	Chiquitos	Santa Cruz	Zamuco
5	Baure	3 000-4 000	Itenez	Bani	Arawakan
6	Bororo	4	A.Sandoval	Santa Cruz	Aislada
7	Canichana	500	Mamoré	Beni	Aislada
8	Cavineña	1 000	Ballivian	Beni	Tacana
9	Cayubabas	30-50	Yacuma	Beni	Aislada
10	Chacobo	300	Vaca-Diez	Beni	Pano
11	Chiman	2 000-2 500	Ballivian	Beni	Mosetén

Cuadro 1 (Conclusión)

Nº	Grupo étnico	Nº de hablantes	Ubicación Provincia	Departamento	Familia lingüística
12	Chipaya	1 800	Atahuallpa	Oruro	Uru-chipaya
13	Chiquitano	40 000	Ñ. de Chávez Velasco Sandoval Chiquitos	Santa Cruz	Aislada
14	Chulupi	100	Gran Chaco	Tarija	Matakos
15	Ese Ejja	1 000	Ballivian Madre de Dios	Beni Pando	Takana
16	Guarasug'we	25	Velasco	Santa Cruz	Tupiguaraní
17	Guarayo	7 000-8 000	Ñ. de Chávez	Santa Cruz	Tupiguaraní
18	Ignaciano	4.000	Moxos	Beni	Arawakan
19	Itonama	4 500-5 000	Itenez Mamoré	Beni	Aislada
20	Lecos	200	Tamayo Larecaja	La Paz	Aislada
21	Matacos	2 000-2 500	Gran Chaco	Tarija	Matako
22	More/ Itenez	100-140	Mamoré Itenez	Beni	Chapacura
23	Movima	2 000	Yacuma	Beni	Aislada
24	Pakawara	9	F. Román	Pando	Pano
25	Quechua	1 594 000		La Paz Oruro Cochabamba Potosí Chuquisaca Santa Cruz	Quechua A 11
26	Siriono	600-800	Cercado Itenez Ñ. de Chávez	Beni Santa Cruz	Tupiguaraní
27	Tacana	3 000-5 000	Iturralde	La Paz	Tacana
28	Tapiete	40-50	Gran Chaco	Yarija	Tupiguaraní
29	Uru	20	Ingavi	La Paz	Uru-Chipaya
30	Yaminawa	110	Nicolás Suárez	Pando	Pano
31	Yaracare	1 500-2 000	Moxos Chapare Carrasco	Beni Cochabamba	Aislada
32	Yuqui	150-200	Carrasco Ichilo	Cochabamba Santa Cruz	Tupiguaraní

Principales pueblos indígenas y sus características

Los quechuas

El quechua se extendió durante el Imperio Incaico por toda la región de los Andes y Costa Occidental de América del Sur, desde la actual República de Colombia hasta el centro de Chile y norte de la Argentina. En esta expansión absorbieron a otros pueblos, los cuales olvidaron su lengua materna y sus costumbres para adoptar la de los incas.

En la actualidad, el quechua es el grupo étnico con mayor extensión territorial y lingüístico que existe en Bolivia.

Los quechuas están ubicados en los siguientes departamentos: en los valles de Cochabamba, este de Oruro y parte norte de Potosí, en Chuquisaca y norte de La Paz.

Existen algunas zonas de colonización en Santa Cruz de la Sierra (provincias de Ichilo y Santiesteban), donde se encuentran alrededor de cien mil quechuas provenientes de Cochabamba, Potosí y Chuquisaca.

• Características étnicas

Los quechuas y aymaras son, entre otros todos los grupos étnicos, aquellos que aún conservan la tradicional organización por comunidades.

Según la revista INDICEP 1977, los quechuas tienen tres niveles de agrupación natural; (i) grupo familiar, (ii) estancia, y (iii) comunidad o ayllu.

i) La familia constituye el núcleo celular estable de la sociedad quechua hablante, estructurada no sólo por principios éticos, sino por la forma de educación de los niños. El proceso de socialización de los niños se hace de acuerdo a los patrones tradicionales y es reforzado por una sistemática distribución del trabajo: el padre de familia y los niños más pequeños en el pastoreo de los animales y las labores de casa.

ii) La estancia es la unidad grupal constituida por un determinado número de familias normalmente producto de los matrimonios entre miembros de una misma estancia, lo que se transforma en un factor aglutinante de la comunidad.

iii) La comunidad o ayllu está conformada por varias estancias, sean éstas cercanas o distantes, que mantienen un alto nivel de cohesión, lo que se manifiesta en las decisiones que se toman en común en relación a los múltiples problemas que deben enfrentar.

• Organización social

El ayllu tiene la siguiente estructura: un jefe máximo para toda la comunidad quechua, el Kuraq, un dios protector (Waka) y un territorio (Marka). Brevemente, un ayllu se define por su Marka, su Waka y su Jurak.

El ayllu es más antiguo que el imperio. Es una organización anterior a los incas y difundida en todos los Andes. Los ayllus se agruparon en pueblos que formaron naciones o sociedades, de diferente tamaño, definidos con las mismas características que el ayllu base (Delran, G., 1981).

Los Kuracas pueden ser elegidos desde cualquiera estancia y provenir de cualquier estrato social. El requisito indispensable para tal efecto es poseer una reputación correcta.

• Economía

La economía de las comunidades se basa principalmente en la agricultura, que es bastante limitada, y en la ganadería que consiste en la crianza de auquénidos (llamas y alpacas). Debido al clima y a la aridez de la tierra del altiplano, el rendimiento de ambas actividades es bajo. Además, las técnicas productivas siguen siendo tradicionales. Todavía se emplean instrumentos de trabajo precolombinos y métodos de cultivo inadecuados a las necesidades actuales. En tales condiciones, la dieta alimenticia es bastante limitada y pobre en la región andina, lo que da lugar a una alta desnutrición y mortalidad infantil.

• Lengua

El quechua es el segundo idioma en importancia en Bolivia después del castellano y cuenta con 1 594 hablantes en todo el territorio. Su introducción en las regiones andinas se produjo en las pocas décadas en que el Imperio Incaico dominó el Qullasuyu y su consolidación llegó años más tarde, en la época de la colonia española. En el censo realizado en 1950, era el idioma habitual del 36.5% de los bolivianos. En cambio, ya en el último censo de 1976, sólo el 26% dice utilizarlo solamente en el hogar. Aún así, lo sigue hablando un 38% de la población.

Entre los dos últimos censos, el número de hablantes habituales del quechua ha aumentado a un ritmo de 0.7% anual.

La mitad de los bolivianos que habitualmente hablan quechua viven en los departamentos de Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, norte de La Paz, este de Oruro y en las actuales áreas de colonización del departamento de Santa Cruz.

Existen regiones donde el quechua coexiste con el aymará y, por consiguiente, son bilingües. Además, algunas de estas regiones son trilingües, ya que también se habla el castellano.

El quechua ocupa un lugar significativo en algunas radioemisoras de la región en las que se desarrollan programas de diferentes naturaleza, como concursos musicales, radionovelas, mensajes, durante todo el día o parte de él.

• Cultura

En lo que se refiere a la cultura material de los quechuas, éstos desarrollan fundamentalmente el tejido y la cerámica; se mantiene la tradicional originalidad quechua mediante la conservación de las técnicas, diseños y formas de sus antepasa-

dos. Para la confección de los tejidos típicos de la región, utilizan lana de llama, oveja y alpaca. Además de confeccionar su propia vestimenta y la de toda la familia, realizan otros tejidos para la venta o el intercambio.

Otra actividad importante difundida entre los quechuas es la cerámica, arte que se transmite de generación en generación dentro del grupo familiar. Cada región quechua tiene sus propias expresiones culturales, es decir, sus métodos típicos de trabajo artesanal.

Los aymaras

Los aymaras están ubicados en los Andes del Perú, Bolivia y parte de Chile. En lo que corresponde a Bolivia, los aymaras hablantes están desde el norte del lago Titicaca hasta el salar de Uyuni, en la parte sur del lago Poopó. Al sud-este del lago Titicaca, el aymara es hablado en la cabecera de los muchos ríos que bajan de las costas del Pacífico y hacia el este se extiende a los valles subtropicales de los Yungas (La Paz). Su dominio está ubicado principalmente en el altiplano.

El idioma aymara es el tercer idioma del país y segunda lengua indoamericana en la actualidad.

• Características étnicas

Los aymaras estaban tradicionalmente agrupados por ayllus (célula social de aymaras y quechuas). La comunidad aymara actual presenta una vista panorámica bastante triste y monótona, al igual que sus pequeñas viviendas construidas de adobe, piso de tierra, techos pesados de paja y generalmente sin ventanas; en algunas regiones hay carencia total de vegetación.

• Organización social

Actualmente los aymaras viven en pequeñas comunidades diseminadas en la altiplanicie. El tipo de familia que tomina en estas comunidades indígenas es la nuclear que está constituida por los esposos y los hijos.

La autoridad indígena aymara se origina en el achachilismo (vejez) y, por consiguiente, la autoridad máxima de la comunidad es el Achachila; luego en segundo lugar está el Mallku que es el conductor de un determinado grupo y, por último, el Jilaqata, que es el jefe de un ayllu.

La Jilaqatura en las comunidades campesinas es la expresión de un poder político nombrado democráticamente por la comunidad. En efecto, este nombramiento guarda relación con una carrera político religiosa, una escala de servicios prestados a la comunidad, acompañada de un testimonio moral demostrado en la vida práctica para infundir respeto y poder (Urquidi, 1982).

• Economía

La economía de los aymaras es bastante parecida a la quechua. Su producción varía de acuerdo a las regiones y al clima del altiplano. Fundamentalmente se dedican a la agricultura, la pesca y, a la ganadería en poca escala debido a la pobreza de la tierra y al clima frígido de altiplano. Los aymaras desconocen, como los quechuas, las técnicas productivas modernas.

• Lengua

El aymara es el tercer idioma del país; en 1950 era el idioma habitual del 25% de la población total, mientras que en 1976 era sólo el del 19%, aunque lo hablaba el 28%. El número de hablantes aymara ha aumentado entre 1950 y 1976 a un ritmo del 1.14% anual. En términos relativos, teniendo en cuenta el crecimiento vegetativo de la población, ello quiere decir que su proporción en el conjunto del país ha ido disminuyendo a favor del idioma oficial de Bolivia, el castellano.

En La Paz, existen veintiuna emisoras radiales, de las cuales cinco trasmiten en idioma aymara. De esas cinco, sólo una es de carácter educativo la única que llega a cubrir todo el sector rural.

La lengua aymara es muy parecida a la de los quechuas por la riqueza de sus combinaciones y por la gran variedad de sus formas para expresar el mismo pensamiento.

Actualmente existen diccionarios aymaras, cartillas de alfabetización, catecismos cristianos y se está comenzando a editar algunos pequeños periódicos mensuales.

Según el último censo efectuado en Bolivia, 1 156 000 bolivianos hablan aymara.

• Cultura

Los aymaras poseen una cultura bastante desarrollada y sólida, la misma que no ha podido ser destruida pese a su contacto con los españoles y la cultura occidental.

Si bien todavía se explican los fenómenos naturales por una interpretación mágico-religiosa, ello se debe a una lógica muy precisa de su relación con la tierra y el mundo que los rodea. El culto a la "Madre Tierra" representa toda una cosmovisión del hombre y del mundo que no puede dejar de ser considerada. De esta cosmovisión se desprende el resto de sus relaciones y actividades sociales, agrícolas, artesanales, etc.

La producción literaria es aún escasa debido a que no se contaba con un alfabeto escrito que permitiera la transmisión de lo oral a lo escrito. Este fenómeno

está siendo superado ya que se logró estructurar un alfabeto único (aymara-quechua) que permite el desarrollo literario.

Los Tupi-guaranies

Además de las grandes nacionalidades aymara y quechua, existen en Bolivia muchos otros grupos étnicos agrupados bajo el denominativo común de tupi-guaranies.

A diferencia de los grupos selvícolas, generalmente nómadas, los tupi-guaranies conservan alguna tradición sedentaria, con diferentes grados de organización social, económica y cultural.

Los tupi-guaranies están concentrados en los departamentos de Santa Cruz, Pando y Beni. Tienen sus concentraciones poblacionales en las orillas de los ríos, lo que hace que sean diestros en la navegación y la pesca.

• Organización social

Los tupi-guaranies son la agrupación de varias tribus del oriente boliviano, con algunas prolongaciones en el sudeste (departamento de Tarija); y llegan, incluso, hasta el Paraguay. De acuerdo al lugar de residencia, cuentan con diferentes tipos de autoridad. Unos grupos son coordinados por el cacique asistido por consejeros y juntos forman un cabildo. El cabildo es un órgano ejecutivo. El cacique es merecedor del respeto y obediencia de todos. En otros grupos, el jefe, al que deben obediencia, tiene poderes vitalicios que son transmitidos de generación en generación. En otros casos, eligen cada año a sus autoridades.

Como se puede observar, los tupi-guaraníes tienen diferentes sistemas de organización social, lo que les da cierto grado de particularidad.

La solidaridad está bastante arraigada entre ellos y se manifiesta constantemente, por ejemplo, con la distribución del producto de la caza, la organización de trabajos colectivos en beneficio del grupo, etc.

• Economía

La caza y la pesca constituyen las principales actividades para la subsistencia debido a que habitan en las riberas de los ríos. Algunos grupos se dedican, de manera circunstancial, a la agricultura y la ganadería; cultivan maíz, plátano, yuca, arroz, frutas, algodón y otros, y crían animales domésticos.

Los tupi-guaranies no utilizan las técnicas usuales de la agricultura característica de los asentamientos sedentarios, debido a que ellos no preparan la tierra para la siembra. Cada año derriban y queman los árboles para posteriormente, proceder al cultivo de los productos necesarios y típicos de la región. Tras haber explo-

tado la tierra por un número determinado de años, la dejan descansar para volver a aprovecharla después de haber terminado el mismo ciclo en otro terreno. La alimentación generalmente es abundante y variada devido a las bondadas de la tierra y de los ríos, a la existencia de animales salvajes y a la pesca y recolección de frutos silvestres.

• Lengua

Para 1950 se estima que había un 2.9% de la población total que hablaba otras lenguas indígenas diferentes a la quechua y a la aymara. Para 1976 el porcentaje de estos hablantes había bajado considerablemente al 0.9%, lo que implica una pérdida anual de 1.9% en términos absolutos y de 4.4.% en términos relativos. De continuar este ritmo, las lenguas de estos numerosos grupos minoritarios estarían en vías de inmediata extinción (Albó, 1984).

Muchos de estos grupos étnicos son bilingües, ya que además de su lengua nativa hablan el castellano. Recientemente se ha estructurado el alfabeto único tupi-guaraní, hecho que permitirá un proceso de alfabetización en su propia lengua y sin perder su identidad cultural.

• Cultura

Su cultura no es tan conocida como la de los quechuas y aymaras. Muchos de estos grupos se dedican a las artesanías, tejen esteras de totora que les sirven de cama; las mujeres hacen tinajas y tiestos de barro, como también hamacas de múltiples colores; los muebles son construidos por ellos mismos y son de madera; se fabrican canastos, etc.

La falta de literatura de estos grupos se explica, entre otros, por el proceso de descomposición en que se hallan estas lenguas y por ser el alfabeto tupi–guarani de reciente creación. Tampoco tienen muy desarrollada la agricultura ya que habitan una región que no exige mayores esfuerzos para la siembra, salvo ocasiones o lugares particulares.

Otros grupos étnicos

Entre otros grupos étnicos en Bolivia, hay en la región altiplánica los Urus y los Chipayas.

Los Urus se encuentran sobre el río Desaguadero del departamento de la Paz. Al igual que los Chipayas que se encuentran en el departamento de Oruro, estos dos grupos étnicos poco a poco van desapareciendo. Están completamente aymarizados en su lengua y costumbres.

En la región oriental de Bolivia existen otras etnias, especialmente en el

departamento de Santa Cruz. Por presiones de otros grupos más fuertes, han sido dominados y absorbidas, perdiendo en consecuencia su lengua aun cuando todavía mantienen algunas costumbres propias.

El movimiento indígena: sus demandas y reivindicaciones socioeconómicas, culturales y educativas

El movimiento indígena boliviano se halla estructurado a través de una sola organización de carácter nacional llamada Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

Las organizaciones agrupadas en torno a la CSUTCB tienen un carácter multi–étnico, es decir, que en ella se encuentran expresadas diferentes etnias; Tal es el caso de los aymaras, quechuas y tupi–guaranies. Quienes tienen mayor predominio son los quechuas y los aymaras, no sólo por su número sino por su carácter combativo, a diferencia de los tupi–guaranies que se encuentran todavía dispersos en el oriente boliviano, desarrollando una esporádica actividad sindical debido al trabajo temporal que realizan para algunas empresas en los periodos de cosecha del algodón o la zafra de la caña.

Las principales reivindicaciones que expresa el movimiento indígena boliviano a través de la CSUTCB, fueron actualizadas en el VIII Ampliado Nacional realizado en la ciudad de Sucre del 24 a 28 de febrero de 1986 y al que asistieron alrededor de 4.000 campesinos delegados.

En dicha oportunidad se estableció que la tarea fundamental de los campesinos bolivianos radica en concretar y conservar la unidad en torno a las organizaciones matrices como la misma CSUTCB y la Central Obrera Boliviana (COB) para alcanzar las reivindicaciones que, como ciudadanos, les corresponde.

Citaremos sólo algunas de las más importantes reivindicaciones que se hicieron en dicho Ampliado Nacional y que se encuentran detalladas en el Documento de Conclusiones de dicho evento.

• Reivindicaciones de carácter económico

- Defensa de los recursos naturales.
- Consolidar y defender CORACA[1] como el instrumento de liberación y educación integral, capaz de elaborar y ejecutar una política de desarrollo rural en interés de todo el campesinado.
- Precios justos para los productos agropecuarios y salarios justos para los zafreros, cosechadores de algodón, peones, obreros y otros.

[1] CORACA: Corporación Agropecuaria Campesina, entidad fundada en 1982 bajo los auspicios de CSUTCB.

- Rechazo al incremento de impuestos por concepto de contribución territorial y congelamiento del mismo.
- Creación del Banco CORACA, que se encargue del manejo de los fondos provenientes de la comercialización y transporte de la producción agropecuaria.

• Reivindicaciones de carácter social

Aspecto educativo

- Defensa de las manifestaciones culturales autóctonas.
- Rechazo a las pretenciones del gobierno de desarticular y destruir el sistema nuclear de la educación rural, creado de acuerdo a los verdaderos intereses y objetivos de liberación nacional y social del campesinado.
- Restitución del correcto presupuesto de la educación conforme estipula la Constitución Política del Estado, porque la educación es la primera función del Estado.
- Exigir una atención responsable, por parte del gobierno, a la educación rural, con la dotación de nuevos ítemes, la construcción de locales escolares, mobiliario, internados, materiales escolares y otros para una formación eficiente del niño campesino.
- Reconocer, valorizar y promover la educación en base a las lenguas nativas y la realidad concreta de cada región del país.
- Exigir la implantación de la educación bilingue entre el castellano y las lenguas nativas aymara, quechua o guaraní.
- Rechazar la urbanización de las escuelas rurales.
- Exigir a los medios de comunicación social la difusión de programas de educación socio–cultural que beneficie a las mayorías nacionales.

Aspecto salud

- Atención, por parte del gobierno, a la salud campesina. Implantar el Seguro Social Campesino.
- Creación de postas sanitarias y su respectivo equipamiento con todos los instrumentos necesarios. Instalación de agua potable, alumbrado eléctrico, alcantarillado y carreteras.
- Designación de médicos y dentistas en el campo. Creación de farmacias populares campesinas en las comunidades más importantes del país.
- Presupuesto justo que cubra las prioridades y necesidades de salud.
- Ejercicio legal de la medicina natural por toda persona capacitada en forma teórica y práctica, como ser los kallahuayas, naturistas, parteros, etc.
- La enseñanza de la medicina natural como materia obligatoria en todos los centros de educación.

– Creación de escuelas naturistas adecuadas a las tres zonas geográficas y lingüísticas del país.

Aspecto transporte

– Aniquilamiento de las organizaciones de autotransporte monopolistas que, bajo diversas formas, obstaculizan la plena vigencia del transporte libre.
– Exigir el incremento y consiguiente implantación de ENTAS RURALES (transporte municipal), hasta cubrir totalmente los vínculos de las comunidades rurales del país, para el servicio tanto de pasajeros como de carga.
– Proyecto y ejecución de servicios camineros, y mantenimiento de los caminos.

• Reivindicaciones respecto de la hoja de coca

El campesinado boliviano ha utilizado, desde tiempos inmemoriales, la coca sin que su uso natural haya significado peligro para su salud; por ello se demanda la libre comercialización de la hoja de coca.

Los productores de coca declaran, públicamente, no ser enemigos de la erradicación del narcotráfico en Bolivia y exigen al Supremo Gobierno la dotación de un instrumento legal o personería jurídica para la industrialización de la hoja de la coca y su libre comercialización para fines lícitos.

Existen muchas otras reivindicaciones que por limitaciones del presente trabajo no enunciaremos.

Los proyectos y programas de educación bilingue

El analfabetismo en Bolivia es resultado de la estructura socioecinómica y política. El sistema educativo formal reproduce la sociedad estructurada en clases y, por consiguiente, la educación boliviana es patrimonio de las minorías privilegiadas.

La marginalidad educativa del campesino es parte de su marginalidad económica, social y política, y es la negación, del derecho a la educación institucionalizada. El analfabetismo campesino guarda relación, entonces, con estar al margen de las instituciones escolares y con las altas tasas de deserción del sistema educativo.

El acceso a la lengua es un derecho ya que la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino que constituye el componente indispensable de cualquier cultura porque, además de designar cosas y fenómenos, expresa las reacciones amímicas, los valores morales de cada pueblo y sobre todo la autenticidad de sus propios pensamientos.

Según el censo de población y vivienda del año 1976, en Bolivia tenemos las siguientes cifras de analfabetismo:

Cuadro 2
ANALFABETISMO SEGUN GUPOS DE EDAD, SEXO Y LOCALIZACION URBANO RURAL, 1976

Tasa de analfabetismo nacional, población mayor de 10 años de edad	32.4%
Tasa de analfabetismo femenino	43.2%
Tasa de analfabetismo en el área rural	82 %
Del total de analfabetos en Bolivia, el 68.2% esta compuesto por mujeres.	

Fuente: INE, 1983.

Ante esta triste realidad, en el año 1984, el gobierno constitucional de la época resolvió hacer frente al problema desarrollando una política coherente y dinámica de alfabetización y educación popular a nivel nacional. Para este fin se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), como una institución pública descentralizada del Ministerio de Educación y Cultura, con personalidad jurídica, autonomía de gestión técnico–administrativa y patrimonio independiente.

Sus principales funciones son:

- Planificar y ejecutar el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez".
- Planificar y ejecutar programas y proyectos específicos de alfabetización, post–alfabetización, capacitación y otros, en un contexto de educación permanente.
- Promover la participación de las organizaciones populares en acciones educativas destinadas a los sectores no comprendidos en el sistema regular.
- Obtener fuentes internas y externas de financiamiento y administrar los fondos.

De esta manera, el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular se organizó en torno a la Central Obrera Boliviana y la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia, como pilares fundamentales de sustentación.

Dicho plan concebido en base al bilinguístico castellano–lenguas nativas, se propone valorizar, recuperar y dinamizar la memoria colectiva, las raíces cultura-

les y la creatividad popular, con el apoyo y participación de educadores populares, maestros y dirigentes preparados para ello.

Entre las estrategias educacionales se destacan el empleo de mensajes orales y escritos en lengua materna (quechua, aymara, guaraní). Para los mensajes educativos orales se utilizan, actualmente, programas radiofónicos, teatro popular, audiovisuales, afiches y programas de televisión. Para los mensajes escritos, es decir, para el proceso de lecto–escritura, se utilizan cartillas especiales, folletos y otros materiales de educación popular.

Las cartillas han sido elaboradas de acuerdo a la realidad cultural del país, existiendo actualmente cartillas en quechua, aymara y en castellanas para áreas suburbanas y rurales. Las cartillas en guaraní se encuentran en proceso de elaboración en base a un alfabeto único ya definido.

La función principal de la alfabetización es ofrecer posibilidades para el aprendizaje de la lecto-escritura, en castellano y en lengua materna a los analfabetos absolutos y recuperar a los analfabetos por desuso, producto de la deserción escolar o la falta de continuidad en el sistema educativo.

Terminadas las acciones de alfabetización y educación popular a nivel nacional en quechua, aymará y guaraní previstas para el año 2000, se propone el desarrollo de modalidades alternativas de educación para satisfacer la demanda educativa de los alfabetizados en términos de habilitación para el trabajo productivo.

Además del SENALEP, existen otras agrupaciones u organizaciones no gubernamentales especializadas en lenguas y culturas indígenas que desarrollan sus actividades en espacios geográficos y sociales más restringidos. Citaremos algunas de ellas:

- La Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara (CALA), publica folletos, sobre todo bíblicos, para neolectores, es decir, gente recién alfabetizada.
- El Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), realiza estudios antropológicos y lingüísticos, particularmente en las regiones de habla aymara y quechua.
- Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL). Agrupan a varias radioemisoras en las regiones aymara y quechua, además de otros sectores castellanos. Constituyen verdaderas escuelas con profesores en las radios y tienen alumnos inscritos en las comunidades de recepción. Estas emisoras están orientadas a la educación rural; buen número de programas diarios en quechua y aymara tienen esa finalidad educativa con apoyo de programas muy específicos como cooperativismo, salud, agropecuaria, etc.
- El Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), se ocupa de la promoción y difusión de la literatura aymara, de la enseñanza y la capacitación en lengua aymara.
- JAYMA. Es un periódico que mensualmente se publica en lengua aymara, en la ciudad de La Paz, desde el año 1982.

La mujer indígena y su situación sociocultural

Indigenismo y movimientos femeninos indígenas

El Estado boliviano hasta este momento no tiene una política clara y definida con referencia a la mujer indígena, puesto que para ella no existe ningún programa específico que la beneficie en algunas de sus constantes demandas.

En el transcurso de los últimos años, las mujeres campesinas se han movilizado logrando constituir algunas organizaciones que les permite aglutinarse y luchar por sus reivindicaciones particulares.

En Bolivia, hay muchas instituciones que se dedican a analizar el problema de la mujer; gran parte de ellas desarrollan sus actividades en el área urbana.

Hasta el año 1980, las mujeres indígenas no tenían ningún instrumento de carácter nacional que les permitiera luchar por sus propias reivindicaciones; esta afirmación no niega la existencia de pequeños grupos o instituciones que realizaban actividades en beneficio de la mujer campesina.

La mujer campesina boliviana se encuentra organizada actualmente bajo dos instrumentos que le permiten luchar por sus propias reivindicaciones; esta afirmación no niega la existencia de pequeños grupos o instituciones que realizaban actividades en beneficio de la mujer campesina.

La mujer campesina boliviana se encuentra organizada actualmente bajo dos instrumentos que le permiten luchar por sus propias reivindicaciones, a saber: la Organización de Mujeres Aymaras del Kollasuyu (OMAK) y la Federación de Mujeres Campesinas "Bartolina Sisa"[2].

La *Organización de Mujeres Aymaras del Kollasuyo* (OMAK) es una organización reciente. Está constituida íntegramente por mujeres aymaras de origen nativo.

La OMAK nació como defensa contra la fuerte discriminación que sufren las mujeres aymaras, en la educación, el trabajo, la salud y todos los ámbitos sociales.

Trabaja en las 18 provincias del departamento de La Paz, así como en Oruro y en algunos lugares aymaras de Cochabamba, desarrollando las potencialidades de la mujer aymara y fortaleciendo los sistemas sociales y de trabajo que son típicamente propios del sector campesino.

Contribuye a la participación de los aymaras en todos los aspectos sociales, culturales y políticos, como una condición para la sobrevivencia de la cultura aymara en la perspectiva de la autodeterminación.

[2] Bartolina Sisa es el nombre de una de las principales mujeres líderes y dirigentes de las luchas anticolonialistas del siglo XVIII.

La OMAK realiza constantemente cursillos en varias comunidades, y entre sus principales objetivos está el erradicar las causas de la alienación de las nuevas generaciones aymaras que viven en las ciudades, la toma de conciencia de sus propios valores, la educación no formal para disminuir en parte los problemas del analfabetismo, la revalorización de las artesanías locales como fuentes de ingreso económico de las familias aymaras.

En las ciudades y en el campo se realizan cursillos destinados a concientizar los valores de la mujer aymara.

La *Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia* (FNMCB) "Bartolina Sisa" fue creada en enero de 1980, bajo la dirección de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

El objetivo principal de esta organización es el de realizar un constante esfuerzo por constituir un verdadero movimiento de mujeres campesinas a nivel nacional que interprete más allá de su campo de acción original, el altiplano aymara, al conjunto heterogéneo del mundo campesino boliviano.

La estructuración de la Federación de Mujeres Campesinas "Bartolina Sisa" obedece a una toma de conciencia, por parte de la mujer campesina, del rol económico que tiene y de la lucha que desarrolla junto a los varones.

La mujer campesina del altiplano, así como la de las otras regiones de Bolivia, forma parte de las pequeñas unidades familiares de producción parcelaria que proliferaron a raíz de la Reforma Agraria de 1953 y de la cual no logró beneficios particulares como mujer.

Un aspecto central de la vulnerabilidad de la economía campesina es la migración, sobre todo de los hombres, como necesidad para complementar el ingreso familiar. Como consecuencia de este proceso, es la mujer campesina quien asume frecuentemente una mayor carga de trabajo en el campo y en el cuidado del ganado, lo que sumado a las actividades domésticas, constituye una doble jornada de trabajo. Por otra parte, la mujer campesina del altiplano asume también un importante papel en la artesanía y en la pequeña, pero vital, comercialización de la producción campesina. Sería erróneo pensar que el trabajo de la mujer dentro de la unidad productiva familiar es un mero "complemento" del trabajo masculino, ya que en muchas actividades (inclusive estando el marido o los hijos mayores presentes), la mujer (esposa e hijas) asume una función fundamental. Cuantitativamente el trabajo que aporta la mujer es mayor que el del hombre. La razón es obvia. Mientras que la responsabilidad de la producción es compartida, sólo a la mujer le tocan los servicios destinados a la reproducción de la fuerza de trabajo familiar (Calderón-Dandler, 1984).

Entre las diversas formas en que la mujer campesina desarrolla actividades productivas, podemos citar:

- Aporta servicios y actividades productivas para reproducir la fuerza de trabajo familiar.

- Produce alimentos y artículos artesanales para el mercado.
- Hay mujeres que también venden su fuerza de trabajo como braceras y trabajadoras rurales en la cosecha algodonera de la región de Santa Cruz o del norte argentino.
- Un caso más frecuente que el anterior es el de la joven campesina que vende su fuerza de trabajo no para la producción sino para dar servicios como empleada doméstica en las ciudades (Calderón-Dandler, 1984).

Todo este proceso de conciencia y autovaloración femenina en el proceso productivo, ha llevado a que las mujeres campesinas se organicen en la Federación antes mencionada.

Hasta el momento se han realizado dos congresos nacionales de mujeres campesinas; el primero fue en enero de 1980, en la ciudad de La Paz. Fue en este congreso donde se resolvió la creación de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa".

Las delegadas reunidas por primera vez en tal evento sostenían que "las mujeres campesinas estamos marginadas socialmente, explotadas económicamente y oprimidas como mujeres" (Prieto, P., 1986).

Las mujeres campesinas se reconocen como una clase social integrante del movimiento popular de razas y culturas oprimidas.

En este congreso plantearon reivindicaciones específicas entre las que se destacan: la creación de la Subsecretaría de la Mujer Campesina en el Ministerio de Bienestar Social y el derecho a participar en la vida nacional.

En educación y cultura, subrayaron la discriminación existente en el sistema de educación; exigieron un trato igualitario y el respeto a las culturas y costumbre; plantearon la creación de cursos acelerados para las mujeres campesinas que no tuvieron acceso a la educación regular.

Con respecto a la salud, exigían la atención mínima para la madre e hijo antes y después del parto.

En lo económico, plantearon un mayor control del campesinado en el circuito de la reproducción social, apoyando los planes y programas de la CSUTCB a través de la comercialización directa de los productos agrícolas y su participación en la determinación de los precios de sus propios productos.

Lamentablemente, el golpe de Estado del 17 de julio de 1980 interrumpió temporalmente este proceso de crecimiento y consolidación de la FNMCB.

El segundo congreso de las mujeres campesinas de Bolivia se llevó a cabo, por iniciativa y esfuerzo de las propias interesadas, en la ciudad de La Paz, del 16 al 19 de noviembre de 1983.

En este congreso se presentaron dos tendencias, la culturalista y la economicista, que buscaban hegemonizar la conducción de la Federación. Las conclusiones de este congreso evidencian la creación de una tercera tendencia, la autonomista, que es el resultado de un equilibrio entre las dos anteriores.

Se reiteró, además, la identificación de la mujer como sector explotado económicamente y dominado cultural y políticamente. Los adversarios sociales de las mujeres campesinas se identificaron en los grupos de poder y el sistema social. Las Bartolinas de definen, entonces, como un "movimiento sindical" esencialmente revolucionario, cuyo objetivo principal es la lucha por alcanzar una sociedad justa, sin sectarismo alguno, y por la proyección histórica al socialismo.

Al finalizar este segundo congreso, se definieron algunos criterios como los que siguen: las mujeres campesinas afirman que pertenecen a una clase social trabajadora con una identidad cultural propia, que mantendrán la línea de la independencia sindical y política, así como su independencia de la CSUTCB. En este sentido reivindican su lugar como fuerza autónoma al interior del movimiento sindical y exigen su incorporación a la Central Obrera Boliviana (COB).

Si bien las actividades de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia están centradas en el altiplano, en la actualidad se realizan grandes esfuerzos para integrar, de manera más amplia y comprometida, a todas las campesinas del oriente boliviano.

Educación y mujer indígena

Una de las tantas discriminaciones que sufer la mujer boliviana en nuestra sociedad es el escaso o nulo nivel de instrucción educativa que le proporciona el Estado.

En el cuadro 3 podemos ver la proporción de mujeres analfabetas en los años 1950-1976, respectivamente.

Cuadro 3

POBLACION TOTAL Y POBLACION FEMENINA DE 15 AÑOS Y MAS, SEGUN CONDICIONES DE ANALFABETISMO 1950-1976

Condición	Total		Mujeres		%s/total	
	1950	1976	1950	1976	1950	1976
Total	1 633 313	3 245 987	857 687	1 659 420	100.0	100.0
	(100.0)	(100.0)	(52.5)	(51.1)		
Alfabeta	523 928	2 204 886	195 351	949 072	32.1	67.9
	(100.0)	(100.0)	(37.3)	(43.0)		
Analfabeta	1 109 385	1 041 101	662 336	710 348	67.9	32.1
	(100.0)	(100.0)	(59.7)	(68.2)		

Fuente: Bolivia. "Censo Demográfico 1950" y "Censo Nacional de Población y Vivienda 1976". INE, La Paz, Bolivia

Viendo la proporción de mujeres analfabetas en el total de la población que carece de instrucción, notamos que el porcentaje de las mismas ha aumentado de 59.7% a 68.2% durante el período mencionado, mientras que el porcentaje de mujeres alfabetizadas se ha incrementado de manera muy reducida pasando de 37.3% a 43.0% dentro del total con estas características.

Con la revolución nacional de abril de 1953, se establecieron centenares de escuelas primarias en el área rural destinadas a la educación de la niñez campesina. Sin embargo, estas escuelas estaban, y están aún, incompletas, con sólo algunos grados del ciclo básico (tercero o cuarto), lo que las hace insuficientes para cubrir toda la demanda de educación existente en el campo y genera un alto porcentaje de analfabetismo, siendo las mujeres las más afectadas.

Este alto porcentaje de analfabetas generalmente se produce debido a la alta tasa de deserción escolar femenina, fenómeno que se agudizó notablemente en los últimos años debido a una serie de acciones incoherentes y a la falta de un programa de desarrollo integral. La discriminación femenina no es sólo biológica (mujeres discriminadas), sino que también es socioeconómica (mujeres pobres discriminadas).

La educación rural, cuya base fundamental es la educación primaria, está determinada por el Sistema Nuclear. Este sistema está constituido por una vasta red de núcleos escolares rurales en todo el país, cuya estructura orgánica comprende la escuela central y las seccionales (fiscales y particulares) dependientes o ligadas a la escuela central. Estas escuelas pueden ser:

- Escuelas centrales completas
- Escuelas centrales incompletas
- Escuelas seccionales Tipo A, Tipo B, Tipo C.

Las Escuelas centrales completas están organizadas de la siguiente manera:

- Ciclo pre-básico, con una o dos secciones
- Ciclo básico, con sus cinco grados
- Ciclo intermedio, con sus tres grados

Las escuelas centrales incompletas están organizadas de la siguiente manera:

- Ciclo pre-básico, con una o dos secciones
- Ciclo básico, con sus cinco grados
- Ciclo intermedio, con sus tres grados

Las escuelas centrales incompletas sólo atienden hasta el ciclo básico, es decir, los cinco grados y, en algunos casos, sólo alcanzan a los tres primeros grados.

Las escuelas seccionales que dependen de las centrales y que constituyen la zona de influencia del Núcleo, son de tres tipos:

- Escuelas de tipo "A", atienden básico completo o, por lo menos, hasta cuarto grado, regentado por dos o más docentes.
- escuelas de tipo "B", atienden pre-básico y uno o dos grados del ciclo básico, o bien, solamente dos o tres grados del ciclo básico, regentado por un solo docente.
- Escuelas de tipo "C", atienden varios grados como las de tipo "B", pero son establecimientos particulares rurales sostenidos por las mismas comunidades.

"La situación educativa de la mujer en Bolivia, según Crespo (1985), presenta diferencias respecto a los varones y según zonas. En términos generales, las niñas entran más tarde a la escuela, asisten a ella en menor proporción en las edades de más alta escolarización y la abandonan antes que los hombres" (Prieto, P., 1986).

Generalmente, cuando una mujer campesina asiste a la escuela lo hace por dos o tres años, para luego abandonar los estudios definitivamente. En cambio, los hombres tienen mayores posibilidades de concluir sus estudios, por lo menos el ciclo básico.

En el cuadro 4 se observa la tasa de deserción en el área rural.

El porcentaje de deserción en la mujer campesina es alarmante. Al finalizar el ciclo básico la deserción es de 60.1% y al finalizar el ciclo medio es el 48.5%.

Cuadro 4
TASAS DE DESERCION ESCOLAR RURAL, SEGUN SEXO
CICLO Y GRADOS DE INSTRUCCION, 1976

Ciclo y grado	Hombres	Mujeres
Básico		
1er. grado	39.1	45.5
2do. grado	24.6	36.4
3er. grado	32.6	43.6
4to. grado	36.4	46.6
5to. grado	49.7	60.1
Intermedio		
1er. grado	44.8	45.9
2do. grado	36.8	46.9
3er. grado	69.1	78.5
Medio		
1er. grado	43.4	40.9
2do. grado	65.2	72.9
3er. grado	55.8	44.8
4to. grado	50.1	48.5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE): Bolivia en cifras. La Paz, Bolivia, 1981.

Las niñas que abandonan prematuramente la escuela lo hacen por diversas razones, la más importante es la falta de recursos económicos; los padres de familia se ven imposibilitados de sufragar gastos en la adquisición de los materiales escolares, ropa, en algunos casos transporte, además de otros sacrificios que debe imponerse toda la familia. El trabajo temprano de los niños es necesario para la subsistencia de la familia, teniendo que desempeñar un papel definido dentro de la comuniad.

Otro factor negativo de la deserción es la desnutrición infantil, las repeticiones y las largas ausencias debidas a enfermedades.

El éxodo continuo de las familias campesinas hacia los barrios marginales de las ciudades es otro factor que incide en la deserción, de manera que la escolaridad de los niños es interrumpida, en muchos de los casos definitivamente, ya que estos niños jamás vuelven a ser reincorporados al sistema educativo.

La accesibilidad física a la escuela está constituida principalmente por la comodidad del recorrido desde el lugar de residencia de los niños hasta la escuela. La distancia a recorrer influye enormemente para el ingreso de los niños a la escuela. Muchas veces los padres de familia no envían a sus hijos a la escuela o los retiran definitivamente, debido a las enormes distancias que ellos deben recorrer a pie y, por cierto, las niñas son las más afectadas por el retiro temprano de la educación.

De esta manera, los analfabetos funcionales, los niños sin escuela, los repitentes de curso, los que abandonan prematuramente la educación formal, quedan defintivamente marginados de la educación y el Estado hace muy poco por recuperar a esta niñez.

Es así que la mujeres bolivianas, en su mayoría, están condenadas a la mala y escasa educación, a la monotonía de la vida familiar y doméstica, a la realización diaria del trabajo invisible que realizan dentro del hogar desde jóvenes, trabajo que las condena a habitar un mundo aislado propio de su condición de discriminada. Realidad de la cual a veces ellas mismas no se dan cuenta porque están reproduciendo los mismos roles que la sociedad espera que reproduzcan.

El estado de ignorancia en que vive la mayoría de las mujeres campesinas, las convierte en seres fácilmente manipulables, sujetas a todo tipo de temores e inseguridades, sintiéndose cada vez más inferiores, sujetas y dependientes de los hombres, sean estos esposos, hijos o hermanos.

En cuanto a la maternidad, ésta es considerada como uno de los principales objetivos de la mujer. Esta concepción conduce a que los matrimonios campesinos tengan muchos hijos, en la medida que los hijos son la fuerza de trabajo en el futuro inmediato. La mujer campesina asume el patriarcado existente en la comunidad, el que la condiciona a tener los hijos que "Dios le mande", sin que ella pueda participar en la determinación del número que quiere tener. Es así que el 20% de las mujeres adultas tienen siete o más hijos (Ministerio de Educación y Cultura, 1984).

El matrimonio como consolidación de la unión es sólo la culminación de un proceso anterior, el matrimonio de prueba (sirviñacu).

Los campesinos inician sus experiencias sexuales muy jóvenes; por lo general, los hombres se inician en dicha actividad entre los 16 y los 18 años, y las mujeres entre los 13 y 16.

Cuando nace un hijo varón, éste es recibido con gran alegría por la familia porque pronto dará su aporte económico. En cambio, si nace una hija mujer, ella será recibida con tristeza, por el hecho de que no aportará económicamente a la familia, El trabajo que ella realizará será invisible, no reconocido por la familia ni por la sociedad. Sin embargo, la mujer campesina está capacitada para realizar varias actividades en su hogar, ya que ella es ama de casa, lleva el control de las actividades domésticas, el cuidado de los niños, trabaja en el campo sembrando, cosechando, recogiendo leña y frutas silvestres, es pastora, también está encargada de la comercialización de ciertos productos agrícolas, además de la confección de vestuario para toda la familia.

Otra de las funciones que realiza la mujer es la educación informal de los hijos, enseñando determinadas ocupaciones, habilidades, responsabilidades, medicina casera, el mantenimiento de ciertos valores culturales, la lengua materna. De esta manera, la mujer indígena es la responsable directa de su hogar y para llevar a cabo su misión debe luchar tenazmanete contra otros factores sociales que existen en el campo. Por ejemplo, la falta de una vivienda adecuada tiene una estrecha relación con la mortalidad infantil, ya que, generalmente, sus hogares tienen piso de tierra, lo cual facilita la aparición de ciertas enfermedades infecciosas. Estas viviendas no cuentan con los sistemas de abastecimiento de agua potable, luz eléctrica, alcantarillado. En el campo no existen hospitales y tampoco médicos; entonces las mujeres se convierten en curanderas, parteras, enfermeras gratuitas de la familia y la comunidad. Gracias al conocimiento ancestral de la medicina casera, nacen y sobreviven los niños, para quienes el sistema de salud pública no existe.

Debido a la pobreza extrema, a fenómenos naturales como la sequía e inundaciones o por aculturación, algunas mujeres se ven en la necesidad de emigrar a las ciudades –especialmente a los barrios marginales– donde sufren un gran impacto por lo desconocido. En primer lugar, se sienten extranjeras en su propio país por el desconocimiento de la lengua castellana; son analfabetas y, por el hecho de ser indígenas y conservar su vestimenta típica, son rechazadas por la sociedad. Ellas no pueden entrar a cualquier restorán, cine, oficina, hospitales, escuelas, universidad; en los medios de transporte son constantemente maltratadas.

Las mujeres indígenas sólo pueden trabajar de empleadas domésticas, con bajos salarios, con muchas horas de trabajo y sin contar con seguro social. Por lo tanto, la discriminación es múltiple, porque se la rechaza por indígena, por mujer y por pobre.

Servicios educativos estatales relacionados con la condición femenina

A nivel estatal, existen dos organismos que desarrollan actividades sistemáticas y programadas, relacionadas con la condición femenina; ellos son el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Previsión Social y Salud Pública.

Las actividades que desarrollan ambos organismos conllevan una serie de dificultades que, muchas veces, superan las buenas intenciones propuestas. La inestabilidad del personal en la administración pública, la falta de recursos económicos y materiales y la instrumentalización de dichas actividades con fines de propaganda gubernamental, hacen que las mismas no tengan los resultados esperados en la planificación original. Pese a estas dificultades y limitaciones, no podemos dejar de señalar tan importantes iniciativas que deberán ser mejoradas y ampliadas a nivel nacional, para poder llegar a beneficiar a quienes, efectivamente, tienen necesidad.

Los elevados índices de desnutrición infantil, las altas tasas de morbi-mortalidad, las difíciles condiciones económicas entre otros, influyen enormemente en el rendimiento escolar del alumno incidiendo, de esta manera, en las altas tasas de deserción, repitencia y, por lo tanto, en el fracaso escolar. Es por esta razón que el ministerio de Educación y Cultura creó en 1979, la educación pre-básica incorporándola a la estructura del subsistema del área rural, para la educación de los niños campesinos menores de seis años. Este ciclo pre-básico en el área rural tiene dos modalidades: educación inicial escolarizada (pre-básico) y educación inicial no escolarizada, ambas con un enfoque multisectorial y multidisciplinario, con una amplia participación comunitaria, tendiendo a un desarrollo integral de la niñez a través de una atención en todos los aspectos: salud, nutrición, alimentación, higiene personal y del ambiente, recreación, etc.

La importancia de la educación incial no sólo radica en ser un proceso preventivo de la marginalidad social, sino que es una acción integrada que involucra a los padres de familia, comunidad y a otras instituciones tanto nacionales como internacionales.

Por el momento, la educación inicial no llega a todos los departamentos del país sino solamente a Chuquisaca, Potosí, Oruro y Tarija y sólo a algunas provincias o comunidades más importantes.

Pese a estas limitaciones geográficas, la experiencia en sí es muy valedera y sería necesario realizar todos los esfuerzos posibles para que pueda ser extendida a todo el área rural del país.

El Ministerio de Previsión Social y Salud Pública tiene programas especiales en rubros de importancia nacional, como ser nutrición, enfermedades infecto-contagiosas, vacunas anuales contra todas las enfermedades infantiles.

Debido a estos programas, actualmente existe una declinación considerable de las enfermedades típicamente infantiles. Aun así, la situación de la salud en Bolivia es evidentemente crítica, especialmente aquella referida a la poblaciones

vulnerables, como los niños menores de cinco años y las madres gestantes y en períodos de lactancia.

Dentro de las actividades programadas está la evaluación del estado nutricional de los niños; la realización de cursillos de capacitación a las líderes de los centros de madres; la información sobre la importancia de las vacunas; la atención de patologías simples, en especial la diarrea; la construcción de pozos y letrinas; proyectos de desarrollo socioeconómico; campañas populares de vacunación masiva; etc. (Morales, R., 1984).

Para llevar a cabo estos programas de salud, es necesario aumentar el nivel de instrucción de la madre facilitando la adquisición de conocimientos indispensables para mejorar el cuidado y atención de los niños. El bajo nivel de instrucción o analfabetismo de las mujeres, particularmente en el área rural, se transforma en un obstáculo que impide que los programas y campañas cumplan sus objetivos.

El éxito del Ministerio de Previsión Social y Salud Pública en la ejecución de sus programas depende, en gran medida, de las posibilidades de financiamiento externo proveniente de instituciones y de países amigos, lo que, contradictoriamente, genera relaciones de dependencia nacional.

Otros servicios estatales para la mujer indígena

La mayoría de las mujeres campesinas están casi totalmente marginadas de la escuela, lo que tiene consecuencias importantes para la prosecusión de estudios dentro de sistema regular de educación.

Para las pocas mujeres que permanecen en el sistema educativo regular, tampoco existen suficientes programas o posibilidades de estudio acordes a la realidad que viven, particularmente para las mujeres del área rural.

En muchas capitales de provincias, así como en muchos barrios populares donde están asentadas las familias campesinas migrantes, existen algunos colegios y escuelas básicas que pretenden ejecutar programas de educación técnico-vocacional.

El programa de educación técnico integral para el ciclo básico comprende alimentación, nutrición, rasgado y recortado, plegado y cartonaje, modelado, trabajos en madera y metal, costura, tejidos, artesanía y electricidad.

Para el ciclo medio, el programa comprende mecánica, carpintería, electricidad, costura, artesanías, agropecuaria y agricultura.

En la enseñanza básica y media, estos programas se traducen en simples conocimientos básico-teóricos y no en capacitación técnica propiamente dicha.

Los contenidos educativos se orientan más al sexo masculino y los pocos que pueden ser orientados o útiles a las mujeres, no tratan problemas específicos del área rural.

Pese a que existen colegios de educación técnica rural en todo el país, para la

formación de técnicos medios en agricultura, zootecnica y especialidades socio-económicas, estos colegios no llegan a satisfacer las expectativas creadas debido a la deficiente formación que brindan, a la falta de recursos, talleres, laboratorios, etc.

En resumen, podemos decir que no existen posibilidades de formación específica, a nivel técnico, para las mujeres del área rural.

Programas no gubernamentales para la mujer

En Bolivia existen muchas organizaciones no gubernamentales que desarrollan diferentes actividades de promoción, educación y organización con las mujeres campesinas y con aquellas que migraron a las ciudades y conservan aún su identidad cultural. De esta gran cantidad de organizaciones no gubernamentales resaltan algunas que tienen significación por el trabajo que realizan. Entre ellas tenemos:

• La Coordinadora de la Mujer

El Ministerio de Planificación y Coordinación convocó en 1984 a un seminario en el que participaron todas las instituciones, organizaciones y programas que tenían trabajos relacionados con la mujer de los sectores desfavorecidos. En dicho seminario, cada organismo presentó sus programas y objetivos en relación al trabajo que desempeñaban. Una vez realizado el diagnóstico y finalizado el seminario, se acordó que todas las organizaciones de mujeres presentes mantuvieran una coordinación interinstitucional permanente, lo que dio surgimiento a una instancia orgánica.

La Coordinadora de la Mujer surgió entonces con presencia de organizaciones gubernamentales, tales como el Ministerio de Salud Pública, la Junta Nacional de Acción Social, de organizaciones no gubernamentales, y de proyectos y programas relacionados con organismos internacionales que trabajan en el tema.

La Coordinadora de la Mujer funcionó durante dos años sin estructura formal de organización, y las actividades se concretaban en trabajos por comisiones (proyectos productivos, comunicación e investigaciones).

Como modalidad de trabajo, las instituciones se reunían una vez por mes sin agenda previa, presentando temas de debate en torno a la problemática de la mujer.

Después de dos años de funcionamiento con este sistema y previa evaluación, la Coordinadora de la Mujer, se reorganizó dándosele un mayor impulso. Uno de ellos, fue el de constituir un Directorio con mayor autoridad y autonomía para un trabajo más eficaz.

Inicialmente, la Coordinadora de la Mujer sólo fue una instancia que funcio-

naba en el departamento de La Paz, espacio en el que ha ganado una legitimidad y consenso cada vez mayor. Está constituida por 18 instituciones miembros que activamente realizan una continua reflexión sobre diferentes aspectos y perspectivas de la problemática de la mujer boliviana. Asimismo, la Coordinadora de La Paz ha organizado diversos eventos en torno a aspectos específicos que afectan a la subordinación y discriminación que sufre la mujer boliviana.

En Cochabamba y Santa Cruz, se han dado importantes avances para lograr agrupar a las instituciones que trabajan por la mujer en un organismo similar a la Coordinadora, lo que ha dado lugar al surgimiento a un espacio similar al existente en La Paz.

A su vez, la Coordinadora de la Mujer ha logrado importantes avances de coordinación de actividades con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como también con organismos internacionales, quienes permanentemente consultan y ejecutan acciones conjuntas con la Coordinadora de la Mujer con el objetivo de lograr mayor eficiencia e influencia en el trabajo que realizan.

Su potencialidad futura es grande, ya que es un espacio de acción y reflexión importante. Su limitación mayor es la falta de un financiamiento que permita acciones y reflexiones interinstitucionales más continuas que consoliden lo avanzado.

La Coordinadora de la Mujer se relaciona indirectamente con la Organización de Mujeres Aymaras del Kollasuyu (OMAK) y con el Centro de Formación e Investigación sobre las Culturas Indias "Chitakolla", con quienes se han realizado algunas acciones conjuntas.

En efecto, la Coordinadora de la Mujer presta servicios directos e indirectos de asesoría y relacionamiento a las organizaciones que trabajan con la mujer, beneficiando de esta manera a las mujeres campesinas que necesitan y solicitan apoyo.

Por otro lado, la Coordinadora de la Mujer tiene relaciones de mutua solidaridad con algunas organizaciones populares, como la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa", las mujeres de los "Comités de Amas de Casa" de las minas, a quienes se proporciona el apoyo necesario cuando ellas lo demandan.

Cuadro 5
ORGANIZACIONES QUE PARTICIPAN EN LA COORDINADORA DE LA MUJER
(La Paz)

	Organización	Casilla	Responsables
1.	UNICEF	20527	María Esther Arce Laura Camarlinghi
2.	COMAPO	686	Silvia Calderón
3.	APOCAM	3367	Gilda de Montaño

Cuadro 5 (Conclusión)

	Organización	Casilla	Responsable
4.	NICOBIS	4002	Liliana de la Quintanilla
5.	CHITAKOLLA	20214	Jackeline de Portugal
6.	OMAK	-	Andrea Flores
7.	CIMCA	1500	Magali ¸Vega
8.	Proyecto Tecnología Apropiada	1500	Yara Carafa
9.	CIES	1453	Bertha Pooley
10.	FIE	7524	Pilar Ramírez M. Eugenia Butrón
11.	CESEM	6133	Li Rea
12.	CEPROMU	1637	Carmen de Vargas
13.	FLACSO	20803	Gloria Ardaya
14.	Gregoria Apaza	21170	Patricia Rivas Carmen B. Ruiz
15.	Unidad de Proyectos MIN-PLAN	-	Ericka Brockman
16.	Mujer, Salud y Desarrollo	-	Ana Quiroga
17.	CRECE	4061	Rosario Trujillo
18.	DIPLASOC	575	Carmiña Basaure

• Las organizaciones de Clubes de Madres

Los primeros Clubes de Madres (CM) fueron creados en el departamento de Cochabamba en 1967, a iniciativa de la Catholic Relief Service, Caritas Boliviana y la División de Nutrición del Ministerio de Previsión Social y Salud Pública. Estas instituciones crearon los primeros programas de asistencia materno-infantil que dieron lugar a los CM.

Este proyecto, ejecutado por instituciones gubernamentales, benefició a 120 Clubes de Madres en todo el país hasta junio de 1984.

Además de la promoción institucional que realizan los propios CM, las comunidades campesinas y urbanas por iniciativa propia organizan Clubes de Madres, los que proliferaron desde los años 1980 sobre todo en los departamentos de La Paz, Santa Cruz y Cochabamba.

A nivel del campo, las mujeres se organizan motivadas por el mejoramiento del rol socioeconómico que cumplen en la familia y en la comunidad; generalmente se involucran la mayoría de las madres de la comunidad, aunque también se da el caso de que algunas de sus integrantes se encuentren domiciliadas en varias comunidades de la zona.

Los Clubes de Madres en coordinación con otras instituciones que las atienden, realizan programas educativos de salud, educación familiar, saneamiento ambiental, nutrición y alfabetización a cambio de los productos que reciben.

Las reuniones de las socias de los Clubes de Madres, son semanales o mensuales. En ellas, además de la capacitación recibida, se genera un espacio para el descanso, el conocimiento de nuevas amistades y la recreación.

• Centro de Promoción de la Mujer "Gregorio Apaza"

Esta institución tiene su origen en 1979 como grupo voluntario y de apoyo a las actividades de algunas mujeres ubicadas en los barrios populares de la ciudad de La Paz. A partir de 1983, se constituyó en una institución con tareas y objetivos bien definidos.

Entre sus principales actividades o proyectos figuran: la estructuración y apoyo a guarderías infantiles en coordinación con el Ministerio de Salud; el desarrollo de proyectos productivos; la formación y capacitación dirigida a la problemática del género étnico-popular y a la pertenencia de clase; realización de cursos de alfabetización con el SENALEP, y programas radiales bilingües con participación de las mujeres de la comunidad.

El Centro de Promoción de la Mujer tiene una escuela de capacitación para la mujer popular, que fue creada este año en la ciudad de La Paz; en ella se da una capacitación técnica no formal en tres especialidades: corte y confección, transformación de alimentos y niñeras para guarderías infantiles. Este año egresaron de esta escuela 50 mujeres, en las tres especialidades antes señaladas.

• Centro de Información y Desarrollo de la Mujer (CIDEM)

Esta institución comenzó a funcionar como tal, a partir del año 1984. Entre sus objetivos principales está el apoyo a la mujer popular, favoreciendo en alguna medida, su autogestión.

Trabaja particularmente en salud, con grupos de mujeres organizadas alrededor de la donación de alimentos y desarrollan servicios médicos en medicina tradicional, obstetricia y ginecología. Publica cartillas con los auspicios del UNICEF, con el fin de informar los derechos que tiene la mujer.

CIDEM tiene el proyecto de recuperar la historia de la mujer boliviana por medio de la memoria oral.

• Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Es una institución que desarrolla, entre otros, estudios e investigaciones sobre los problemas de la mujer.

En este campo ha desarrollado estudios sobre la historia de la participación política de la mujer boliviana.

Actualmente está desarrollando un proyecto de capacitación para la mujer campesina de Potosí, en trabajo conjunto con el UNICEF.

Fruto de este proyecto han sido 5 cuadernos destinados a la capacitación de la mujer campesina. Asimismo, se ha realizado un estudio sobre la mujer y el sector informal de la economía y, por otro lado, un estudio sobre el impacto de la crisis en la educación de la mujer campesina.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

La mayoría de las mujeres indígenas de Bolivia son víctimas de la opresión y discriminación por motivos raciales, idiomáticos y étnicos, además de sufrir grandes injusticias económicas. Por consiguiente, la mujer indígena sufre múltiples discriminaciones sociales, políticas y culturales.

Por otro lado, los pueblos indígenas existentes en el país deberían tener aquellos derechos que como ciudadanos les corresponden, preservando su cultura y lengua, su dignidad e identidad física, al mismo tiempo que deberían participar en todos los aspectos económicos, sociales, educativos, de salud, vivienda y de organización sindical.

Se observa un marcado abandono de los estudios en el área rural, particularmente entre las mujeres debido principalmente a las limitadas ofertas educativas, de que la educación está desligada de las bases culturales del campesino y de su condición económica.

Las tres lenguas nativas habladas en Bolivia representan una alta proporción de hablantes; entonces es necesario que la educación reconozca este hecho y modifique el enfoque unidireccional de la lengua oficial, que es el español. Para superar las dificultades de aprendizaje en la escuela, es necesaria una política lingüística en educación, adoptando metodologías bilingües y tomando en cuenta las culturas autóctonas de cada región del país.

El Estado no ha definido políticas coherentes que vayan en beneficio de la mujer campesina. Por su carácter de clase, el problema indígena y particularmente de las mujeres, no goza de la atención debida por parte de los organismos estatales pertinentes, siendo cubiertas estas falencias por algunas organizaciones no gubernamentales que, pese a sus limitaciones y dificultades, desarrollan algunos programas y proyectos tendientes a la promoción de la mujer campesina.

Lineamientos y recomendaciones para una política educativa-cultural

Estas recomendaciones se guían por el principio básico de que deben ser los campesinos bolivianos los que luchen constantemente por conservar su cultura, costumbres y lengua, evitando de esta manera, la pérdida de su identidad.

- El Estado deberá hacer esfuerzos especiales, a nivel regional y nacional, para garantizar que la mujer indígena tenga igual acceso al sistema educativo, formal y no formal, en su lengua nativa.
- Se deberán realizar campañas nacionales para valorar a la mujer indígena así como también para eliminar las discriminaciones de que es objeto.
- Se deberán fomentar y financiar programas de educación de adultos para las mujeres, sean éstas adolescentes o adultas, que no hayan podido concluir sus estudios o que hayan abandonado prematuramente la escuela por motivos de enfermedad, falta de recursos económicos, distancia o de trabajo.
- Se debe educar y movilizar a los niños y jóvenes de las diferentes comunidades para que promuevan y controlen todos los cambios de actitudes en relación con el mundo de la mujer, preparándolos constantemente a través de cursillos, charlas y ponencias en el entendido de que su presencia y participación es importante e indispensable para continuar luchando por las reivindicaciones de las mujeres indígenas.
- Se deben crear, en el área rural, institutos de formación profesional para las mujeres indígenas, con especialidades en agropecuaria, ganadería, medicina tradicional, puericultura, etc.
- Igualmente, se debe exigir a los gobiernos la organización de centros de alfabetización bilingüe, capacitación y promoción de la mujer con la finalidad de generar espacios de superación de las condiciones negativas en las que se debaten.
- Los organismos del Estado deben establecer programas multisectoriales para promover la capacidad productiva de alimentos, la cría de animales, etc.
- Se deben organizar guarderías infantiles a fin de permitir la participación de la mujer en otras actividades fuera del ámbito doméstico.

BIBLIOGRAFÍA

ARANIBAR, ERNESTO (1978): *Crecimiento económico y proceso político*. La Paz, Ed. Amigos del libro.

ALBÓ, XAVIER (1984): Bo*livia*. La Paz, Ed. Cipca.

CALDERÓN-DANDLER (comp.) (1984): *La fuerza histórica del campesinado*. La Paz, Ed. CERES-UNRISD.

CRESPO, MARÍA (1985): *La discriminación en la mujer popular boliviana*. La Paz, sin datos editoriales.

DELRAN, GUIDO (1981): *Historia rural del Perú*. Ed. CERA-Bartolomé de las Casas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (1983): *La situación del analfabetismo en Bolivia en el período 1976-1980*. La Paz.

MINISTERIO DE EDÚCACIÓN Y CULTURA (1984): *Plan Nacional de Acción Educativa en Bolivia*. La Paz.

MORALES, ROLANDO (1984): *Desarrollo y pobreza en Bolivia*. La Paz, Ed. Mundy Color.

PLAZA, PEDRO Y CARVAJAL, JUAN (1985): *Etnias y lenguas en Bolivia*. La Paz, sin datos editoriales.

PRIETO, PATRICIA (1986): *La situación de la mujer en Bolivia*. La Paz, sin datos editoriales.

INDICEP. *Revista de Educación Popular*. Oruro, 1977 (sin otros datos).

RIVERA, SILVIA (1986): *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz, Ed. Hisbol.

SUBIRATS, JOSÉ (1978): *El sistema educativo boliviano, 1952-1977. Orientación y alcance*. La Paz, CEBIAE.

TISEN: Taller de Investigaciones y Servicios Educativos Nacionales (1986): *La educación en Bolivia*. Informe especial. La Paz.

URQUIDI, ARTURO (1982): *Las comunidades indígenas en Bolivia*. La Paz, Ed. Juventud.

CSUTCB (1986): *Conclusiones del 8º Ampliado Nacional Campesino*. Sucre. Ed. Qori Llama, Folleto.

VARIOS (1986): La *mujer en el mundo andino*. La Paz, Ed. Chitakolla.

La presente bibliografía comprende únicamente los textos o documentos de referencia en el presente trabajo. No toma en cuenta la gran variedad de revistas, folletos, periódicos u otros consultados.

ECUADOR

*Ruth Moya**

En Ecuador es relativamente reciente la preocupación por la situación educativa de la mujer indígena, aunque sea tan significativo su peso demográfico y se haya acrecentado el peso político de su participación en los movimientos y organizaciones populares.

La emergencia de la organización femenina indígena está ligada al fortalecimiento de un movimiento que, a partir de los años setenta, va cristalizando sus demandas y sus opciones hasta llegar a constituirse en actor de la sociedad ecuatoriana con su identidad política indiscutible.

El crecimiento del movimiento indígena sin embargo no desencadena de modo automático ni la reflexión sobre la cuestión femenina ni la organización de las mujeres al interior del mismo.

Es por ello que tanto esa reflexión como la organización femenina están en un proceso constitutivo que entraña momentos difíciles, de encuentros y desencuentros en la búsqueda de alternativas.

Uno de los rasgos de la organización femenina indígena es que ésta se sustenta en la valoración dada por el propio movimiento indígena al papel de la mujer como reproductora de la cultura y como agente primario de la socialización de los niños y jóvenes en el seno de la unidad doméstica y de la comunidad.

Este reconocimiento se sitúa en uno de los ejes de las reivindicaciones indígenas: el derecho histórico a la propia cultura y a la búsqueda de opciones para un desarrollo endógeno, en el marco de una sociedad pluricultural y plurinacional.

En definición de la propia cultura como un hecho histórico, demanda contextuar los desarrollos de las entidades culturales en el marco de una sociedad polarizada por contradicciones sociales, económicas, políticas, culturales y lingüísticas. De ahí que, valorar a la mujer como reproductora de la identidad cultural india, deba entenderse como la posibilidad de reproducir una cultura en movimiento y, además, en condiciones de opresión, lo cual a su vez significa reconocer la capacidad femenina para la resistencia cultural y para la confrontación con las esferas de poder por el logro de sus derechos.

* Ecuatoriana. Lingüista. Se ocupa desde hace muchos años de la problemática lingüística y educativa de la población indígena de la Sierra ecuatoriana. Ha publicado numerosos artículos especializados sobre el tema. Actualmente, dirige el Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME) en Quito.

Una de las tesis centrales de la cuestión nacional en Ecuador plantea que los pueblos indios han sido –históricamente– objeto de la explotación social y de la opresión étnico-social.

En esta perspectiva la mujer indígena sería objeto de una triple subordinación: social, étnica y de género. De ahí que cuando la organización indígena valora el papel de la mujer como reproductora cultural, se vuelva pertinente preguntarse qué rasgos o qué elementos culturales y en qué contextos éstos se reproducen efectivamente y cuáles son idealmente reproducibles.

En términos generales podría responderse, al menos parcialmente, que la lengua y los comportamientos y valoraciones construidos históricamente y manifestados en la vida cotidiana son los principales paradigmas que virtualmente se desea conservar; sin embargo, la modernidad impone y desata reordenamientos en la vida doméstica y afectiva, en la esfera ritual y en la de la producción y las relaciones sociales.

Estas readecuaciones sociales constituyen la base de reestructuraciones profundas en el mundo femenino y sin duda reflejan las transformaciones sufridas por la unidad doméstica y la comunidad rural.

De otro lado, la ya anotada realidad pluriétnica, pluricultural y plurilingüística del Ecuador, y el hecho de que los pueblos indígenas se encuentren en situaciones socio-históricas y socio-políticas distintas entre sí, nos llevan a proceder con cautela en cuanto a hacer afirmaciones demasiado genéricas acerca de la condición de la mujer indígena. Es más procedente, por tanto, caracterizar los elementos constitutivos de su diferenciación, así como aquellos de su homologación en tanto que clase, etnia y género.

Pero si teóricamente este ejercicio analítico es mas procedente, existe un desconocimiento empírico muy marcado acerca de las mujeres de las etnias de foresta tropical en su conjunto[1], siendo más analizable la problemática de las mujeres quichuas ligadas a la economía hacendataria y agro-empresarial serrana, lo cual, en gran medida es posible debido al énfasis puesto en los estudios socioeconómicos de corte "agrarista", producidos en el país desde los años setenta.

La explicación acerca de este desfase de la información existente sobre los diferentes pueblos indígenas ecuatorianos es también histórica.

Mientras la apropiación de las tierras, los recursos y el plus-trabajo de los quichuas serranos tiene continuidad desde el siglo XVI, procesos de igual índole con los pueblos de selva ocurren sólo en el siglo pasado e incluso a mediados del presente.

[1] Me refiero a los grupos etnohistóricos de *guaiqueres* o *awa-pi: t* (Carchi); *tsa'chilas* (Pichincha); *Chachis* (Esmeraldas), todos ubicados hacia el subtrópico occidental. Los pueblos: *siona-secoya, cofán, huaroni* en la región nor-amazónica; acerca de los quichuas orientales y sobre todo los *shuar-achuar* existen descripciones etnográficas bastantes exhaustivas.

Esto nos evoca a la incomparabilidad de las situaciones de las etnias –y de las mujeres de las etnias– que se sustenta en el distinto momento histórico del contacto y en la diversidad de grado con que se articulan las etnias a la sociedad global, bajo singulares mecanismos de explotación y opresión.

Pero si la diversidad de situaciones nos lleva a reconocer los contextos particulares en los cuales las identidades culturales se desarrollan, no es menos cierto que las condiciones generales de la estructuración de la sociedad ecuatoriana sitúan a los pueblos indios, en su conjunto, en situaciones de subordinación.

Esta suerte de homologación por la marginalidad, por la dificultad de disfrutar de los derechos civiles, por la necesidad de afirmar su presencia como pueblos es, de otro lado, el fundamento de la lucha por la identidad pan-étnica y el de la plataforma política del movimiento indio ecuatoriano. Y es en ese plano en el que han de entenderse las expresiones socio-organizativas de la mujer indígena, especialmente a partir de 1978, como se verá en el desarrollo de este trabajo. El otro plano de análisis es aquel de las políticas, proyectos y acciones de desarrollo generados por el Estado y que inciden en la población indígena en general, y virtualmente, en la vida de la mujer indígena.

Aunque en el país no existe una política estatal claramente orientada a la población indígena, menos aún a la mujer indígena, partimos del supuesto general de que las políticas, proyectos y acciones diseñados para el agro han incidido en la población indígena campesina y, por tanto, en la mujer indígena rural.

En el análisis se ha enfatizado en las barreras ideológico-culturales que constriñen el acceso a los servicios educativos por parte de la mujer indígena –especialmente quichua– por cuanto es relativamente mejor conocido el peso de los factores macro-estructruales en la vida de las unidades domésticas campesinas y –de cierto modo– en la de las mujeres que las constituyen. De otro lado, el acento colocado en estos elementos estructurales en estudios relativos a la mujer campesina indígena dejan solamente enunciados como manifestaciones de la ideología, las restricciones e incluso las auto-restricciones que impiden no sólo el acceso al uso de los servicios educativo-culturales por parte de la mujer campesino indígena sino, en general, sus posibilidades de participación en la vida pública.

En el momento actual, la mujer indígena desde su organización en el movimiento, está abriendo la posibilidad de imaginar y proponer a la sociedad la clase de educación que ella requiere y que, en lo fundamental, tiende a balancear sus déficits formativos para la conducción de proyectos de autodesarrollo.

Estos, en gran medida, son de corte productivo y se ejecutan en el ámbito de las microempresa de carácter asociativo. En las comunidades indígenas serranas la organización para la producción combina formas "modernas" y formas "tradicionales". Entre las primeras encontramos cooperativas y asociaciones agropecuarias (ambas amparadas por las leyes) mientras que, entre las segundas figuran

formas de trabajo aún más ligadas a la participación comunitaria: el uso de la minga y del *maquipura* o *maquimañachay*[2].

La organización femenina indígena contemporánea lleva adelante este tipo de pequeños proyectos impulsando las aludidas formas de organización del trabajo, pero a la vez, canalizando los esfuerzos (que supone concebir, ejecutar, gerenciar y evaluar este tipo de proyectos) a través de las Secretarías de la Mujer o de comisiones de trabajo creadas para finalidades similares.

Parecería ser que, en medio de una crisis socio-económica tan aguda y que viene acentuándose sobre todo a partir de 1982, los grupos y organizaciones campesino-indígenas del agro serrano, orientan sus demandas políticas y sus esfuerzos socio-organizativos a buscar alternativas para salir menos golpeados de la crisis. Las opciones implícitas o explícitas que se desprenden de los propios proyectos parecerían orientarse a la búsqueda de verdaderas estrategias de sobrevivencia: la producción de alimentos o de complementos a la dieta; la búsqueda de capacitación en un mejor manejo de la producción agropecuaria que permita liberar ciertos excedentes que luego se reinvierten socialmente; la búsqueda de nuevas salidas productivas en la esfera de artesanías no tradicionales en las regiones que emprenden los proyectos; la adquisición de tecnologías para la prestación de servicios (mecánica, electricidad, carpintería) que respondan más bien a procesos de urbanización del agro.

Un cuello de botella generalizado en estos proyectos es aquel que se refiere al eslabón de la comercialización de los productos de origen agropecuario o artesanal. Existen ensayos campesinos que proponen mecanismos de intercambio de diversos productos entre grupos homólogos (por su condición campesina) para satisfacer las necesidades del autoabasto.

Experiencias de esta naturaleza, que propondrían en realidad procesos de producción-circulación por fuera de las leyes del mercado capitalista, a menudo generan otros problemas y frustraciones.

Este tipo de estrategias campesinas incluye un alto componente de cohesión grupal basada en indicadores de autoconciencia étnico-cultural. Este insumo ideológico-cultural contiene un potencial movilizador muy importante que, sin embargo, no logra solventar los problemas relativos al manejo de la tecnología socialmente necesaria, del capital requerido y de la fuerza de trabajo indispensable para responder a los objetivos de los proyectos productivos campesinos. De otro lado, el proceso de deterioro de las condiciones ecológicas –en el caso de los proyectos agropecuarios– de un modo o de otro incide para que los proyectos en cuestión dependan de componentes tecnológicos externos y de insumos y herramientas de origen industrial.

[2] Es la institución del "presta manos", es decir de la prestación de la fuerza de trabajo entre iguales para un objetivo de trabajo.

En un proceso inflacionario tan agudo como el que vive actualmente el país, los grupos campesinos e indígenas exigen el alza del precio de los productos que generan y la baja de los productos agropecuario que no producen y demandan así mismo una política de control de precios sobre los insumos y herramientas agropecuarios.

El panorama de las demandas y exigencias sociales de la década de los setenta, centrada en la exigencia de ejecutar la Reforma agraria y de legalizar los procesos de tomas de tierras o de legalización de las estructuras socio organizativas campesinas en la década de los ochenta parecería haber girado en función de estas nuevas alternativas de presión social: el reconocimiento de este sector indígena-campesino como actor sociocultural y como actor económico fundamental e imprescindible en la producción de alimentos para el mercado interno.

Los intensos cambios del paisaje agrario, fundamentalmente la modernización y el sesgo empresarial inscrito en una producción agrícola que se orienta cada vez más a la producción de artículos agrícolas suntuarios, hacen pensar que, en un futuro mediato, la crisis de alimentos se hará patente. Esta crisis estará indisolublemente acompañada de procesos de descomposición y de una pérdida irreversible de conocimientos tecnológicos y de formas culturales comunitarias para organizar la producción y redistribución interna de alimentos y otros bienes y servicios.

El aludido enfoque del movimiento indígena campesino de los años ochenta en función del acceso de tecnología y capital para la gestación de proyectos productivos, generalmente autogestionarios, no significa que el problema del acceso a la tierra o al territorio étnico se haya previamente resuelto por la vía de la aplicación de la reforma agraria y por los proyectos de desarrollo rural. Por el contrario, las necesidades de tierra se han incrementado realmente aunque para fundamentarlo sólo tomáramos en cuenta los fenómenos de crecimiento poblacional y de presión demográfica en las pequeñas unidades campesinas. Lo que se ha saturado en cambio, es la perspectiva estatal de ejecutar una política agraria que, entre otras decisiones, incluya aquellas de reorientar la actual estructura de tenencia de la tierra; de apoyar el acceso campesino al riego; de crear una infraestructura de acopio y distribución; de operativizar mecanismos de fomento a los precios de la producción generada por sectores campesinos en mayor desventaja comparativa; de transferencia de tecnología y capital a los pequeños y medianos campesinos productores de los alimentos y bienes básicos consumidos por la mayoría de ecuatorianos.

En estas condiciones generales del sector rural, –particularmente desde fines de los años setenta-, la orientación de los proyectos productivos con mujeres parece haber respondido a la emergencia de la crisis y haber "institucionalizado" las alternativas y estrategias de supervivencia. La mayoría de estos proyectos ha respondido a propuestas de implementación de los productos alimenticios para la dieta diaria a la consecución de un "excedente" (que en rigor no es tal) destinado

a la comercialización y por ende, a la obtención de dinero para los bienes y servicios que no produce la unidad doméstica (salud, educación, transporte...).

En el Ecuador rural de la Sierra se han realizado pequeños proyectos de cultivo de hortalizas y crianza de animales menores (cuyes, conejos, aves, apiarios); pequeños proyectos artesanales (tejidos, bordados, confecciones, juguetería...) y, por fin, proyectos relacionados con la producción de otros bienes: panaderías; bloqueras...[3].

Los proyectos de hortalizas y de animales menores, cuando funcionan eficazmente, parecen incidir directa e indirectamente en el mejoramiento de la alimentación puesto que se consigue dinero por la venta de estos productos.

En términos generales, parecería ser que los proyectos productivos con mujeres se instalan tomando como punto de partida el que su ejecución no requiera de una tecnología muy sofisticada o diferenciada de aquellos manejos tecnológicos que ya posee la mujer campesina; así mismo, los proyectos no demandan un capital muy elevado y lo que requieren es más bien del tiempo de trabajo que las mujeres restan de sus otras actividades domésticas y de su participación rutinaria en las actividades productivas de la unidad doméstica.

El hecho de que las tecnologías requeridas para el manejo de los micro proyectos productivos no sean las tecnologías más "avanzadas" –en términos relativos– tiene un efecto de circularidad en el acceso de la mujer a los conocimientos y destrezas tecnológicas. Esto es: a menores requerimientos tecnológicos menos motivaciones y oportunidades femeninas para la capacitación tecnológica. A esto se suma el hecho de que la disponibilidad de ofertas tecnológicas a la población campesina en general tienen como pre-condición la capacidad de la lecto-escritura de las virtuales capacitandas en áreas del desarrollo. Si, como sabemos, el género del analfabetismo rural recae en las mujeres, sobre todo en las mujeres indígenas, estaremos cercando el círculo: analfabetismo-segregación tecnológica.

Factores como los señalados (analfabetismo, segregación tecnológica) tienen que ver con el hecho de que los grupos femeninos de indígenas campesinas se orienten hacia la ejecución de proyectos no estratégicos sino complementarios para la economía de la unidad doméstica. A estos factores que inhiben la participación femenina se suman también los de orden cultural. Las ideologías patriarcales contribuyen a establecer valoraciones paradigmáticas para los roles masculinos en la mayoría de las esferas de la vida social comunitaria.

De ahí que, en general, los modos iniciales a través de los cuales las mujeres irrumpen en nuevas esferas de la vida social, sean ejerciendo roles tradicionalmente asignados a las mismas o realizando funciones que amplían ligeramente aquellas que se cumplen en la vida cotidiana doméstica.

[3] Fábricas de bloques de concreto para la construcción.

Estos logros, aparentemente sencillos, son sin embargo muy importantes en relación a la generación de una autoconciencia de género. En el caso de las mujeres indígenas, esta autoconciencia de género se sustenta a su vez en una autoconciencia étnico-social.

¿Cuáles son los rasgos esenciales que autoidentifican a las mujeres indígenas con su condición femenina y cuáles con su pertenencia étnico-social?

En cuanto a lo primero, esto es, la condición femenina, parecería ser que los rasgos que permiten esta identidad por el sexo son las funciones que la mujer cumple al interior de las unidades domésticas. Estas funciones a su vez crean valoraciones que desatan un juego recíproco de interacciones (entre funciones y valores) creando dinámicamente mecanismos axiológicos, normativos y autoreguladores de la conducta femenina dentro de la unidad doméstica y de la comunidad.

Muchas de estas funciones son asumidas y realizadas por las mujeres incluso de manera compulsiva, en tanto que existen los aludidos componentes normativo reguladores que fijan las relaciones de las mujeres entre sí, las relaciones de ellas con el mundo, los hijos, la red de parentesco y con la comunidad.

Las funciones femeninas en la vida social son percibidas como variadas y son jerarquizadas, en rigor, por la capacidad de la mujer para contribuir a la cohesión, mantenimiento y reproducción de la unidad doméstica. De ahí que sean particularmente valoradas la maternidad, la crianza y educación de los hijos, la salud y alimentación de la familia, la contribución femenina en determinadas fases del proceso productivo y, consecuentemente, su contribución a la configuración del ingreso monetario de toda la unidad doméstica.

Los rasgos que hacen la autoconciencia femenina étnica parecen ser aquellos que se definen en el campo de la cultura, como la lengua, las tradiciones y valores en los comportamientos comunitarios, la conservación de las costumbres ancestrales en la familia, la capacidad de conservar y transmitir conocimientos y pautas de comportamiento heredados de un pasado histórico común.

La mujer indígena, a través de sus organizaciones, ha ido creando espacios para la discusión y reflexión acerca del carácter de su femineidad y de su etnicidad. Los primeros frutos de este proceso de los elementos que hacen su autoidentidad parecen arrojar puntos para la creación de un discurso distintivo frente al discurso general del movimiento indígena. Una consecuencia importante de este proceso de autoconciencia es el reconocimiento de las particularidades que se derivan de su condición femenina y el estatuto de subordinación relativa de las mujeres en el seno de su propia cultura.

Otro efecto importante de este proceso es el de objetivar las formas de segregación y marginalidad de las cuales son víctimas, sea por efectos de la estructura social global o por efectos de las valoraciones imperantes en la propia comunidad cultural. Por contraste, este tipo de constatación les permite a las mujeres autoadjudicarse un rol fundamental en la reproducción de la propia cultura.

Entre las autopercepciones de la marginalidad femenina está aquella relativa a sus condiciones de acceso deficitario a la educación y a la cultura de la sociedad global. Sin embargo –y pese a este reconocimiento– la praxis de las organizaciones femeninas indígenas se orienta de modo privilegiado a la construcción de alternativas en la estrategia general de contribuir al mantenimiento de la familia. De ahí que, como lo señaláramos, los proyectos específicos que surgen de las organizaciones de mujeres tengan que ver con la producción a pequeña escala. En este contexto, el analfabetismo femenino aunque es reconocido como una forma de segregación que incluso limita las posibilidades de las mujeres para participar en la vida política comunitaria, no es situado como un objetivo prioritario de la lucha y reivindicaciones femeninas.

Cabe preguntarse si, en estas condiciones, la alfabetización debe ser un componente -entre otros– de los proyectos de desarrollo o si más bien la participación en los proyectos de desarrollo es en sí un proceso alfabetizador. Naturalmente este tipo de conceptualización adscribe a la noción de "alfabetización" rasgos que rebasan los procesos de lecto-escritura y aprendizaje de la matemática básica y contienen la proposición de la "lectura de la realidad".

Esta noción de la comprensión de la realidad ha sido manejada –desde posiciones distintas– tanto por los proyectos estatales de alfabetización como por los proyectos autogestionarios o que reclaman algún nivel de control popular sobre los proyectos estatales de alfabetización.

El programa estatal del alfabetización ejecutado entre 1979 y 1982 propuso, como casi un equivalente de esa comprensión de la realidad, el desciframiento –por parte de los alfabetizandos– del modelo y de las políticas del desarrollo social que se anclaban en el principio de que éste debe fundamentarse en el equilibrio entre el desarrollo económico y la justicia social.

Tales principios tomaron la forma de proyectos de desarrollo –en el marco unívoco para América Latina– del Desarrollo Rural Integral.

El Desarrollo Rural Integral constituyó en este mismo período de 1979-1982 una de las cinco estrategias prioritarias de la política social del gobierno, política que ubicó a la reforma agraria como un componente del desarrollo rural. Este hecho provocó niveles de resistencia a las propuestas estatales, dado que la constitución misma del movimiento tanto campesino como indígena se había articulado en relación a la lucha por la tierra y la aplicación de la reforma agraria.

Retomando el análisis de la política estatal de partir de la realidad para participar en el desarrollo (vgr. en la educación), podría concluirse que el desciframiento de la realidad propuesto a las organizaciones populares equivalía adicionalmente a la búsqueda de adhesión a esa política social y a sus proyectos específicos, que apelaban constantemente a la necesidad de la integración nacional, del consenso y la concertación sociales.

Si para el Estado ésa era la propuesta de conocimiento e interpretación de la realidad, para las organizaciones populares la lectura de la realidad parecería sig-

nificar el develamiento de las causas profundas de esa ausencia histórica y actual de la justicia social con el objeto de transformar las relaciones sociales existentes.

Asímismo existe un nivel de impugnación a la noción misma de la concertación social, en la medida en que los objetivos del desarrollo propuestos no coincidían con las aspiraciones -que podríamos llamar históricas– de los sectores más pauperizados y oprimidos de la sociedad ecuatoriana.

En esta medida, el propio proceso desatado en el Programa Nacional de Alfabetización era a la par requerido y rechazado. Lo primero, porque como hemos visto, la educación en general constituye un déficit y una necesidad real para la población rural, especialmente para la indígena; lo segundo, porque la población planteaba que la marginalidad educativa no es la causa sino el efecto de una estructura social injusta.

De otro lado, en el marco de la crisis, la escolaridad –incluso la universitaria– no garantizaba el acceso al empleo. Así, la alfabetización era visualizada como un mecanismo que permite la calificación de la mano de obra requerida por una industria dependiente del exterior, tecnológica y financieramente, pero que no resuelve los problemas concretos de las mayorías rurales y urbanas; esto es, los problemas de la producción, la circulación y, en general, los de su reproducción biológica y cultural.

En las comunidades era corriente escuchar la afirmación de que "la letra no da de comer", pese a lo cual las poblaciones ejercían presión para exigir la dotación de servicios educativos, la creación de una infraestructura básica, la posibilidad de proponer a personas elegidas por las comunidades como funcionarios de los proyectos estatales educativo-culturales.

Las mujeres indígenas de las comunidades quichuas, menos afectadas por el debate ideológico más amplio, participaron marginalmente en la alfabetización a pesar de que existía el Subprograma de Alfabetización Quichua.

La explicación apriorística de que la mujer indígena no participa en proyectos de alfabetización a causa de las barreras lingüístico-culturales se volvía insuficiente a la luz de los resultados, así como tampoco bastaban los argumentos de que la situación de extrema pobreza del indígena impedía que éste participara en los centros de alfabetización ya que, en los mismos estamentos económicos de la sociedad indígena e incluso en las mismas unidades domésticas, los hombres participaban en proporción significativamente mayor que las mujeres. De ahí que, sin desestimar los fundamentos estructurales de la marginalidad educativa que atañe a toda la población indígena en general y de la mujer en particular, en el presente trabajo, se intentará indagar las causas extra-económicas que inciden en esa limitada participación femenina en el proceso de alfabetización.

El presente trabajo está ordenado en cuatro partes: la primera resume las políticas de desarrollo y las políticas educativo-culturales destinadas a la población rural. La segunda plantea el carácter de la heterogeneidad histórico-cultural de la población indígena ecuatoriana y enfatiza sus principales reivindicaciones cultu-

rales y educativas. La tercera, a través del análisis de entrevistas, intenta encontrar aproximaciones a las causas culturales y socio-económicas del analfabetismo de la mujer indígena, así como examinar los impactos de programas de educación orientados a esa población. Se busca igualmente visualizar las representaciones actuales de la problemática femenina en la educación oficial y las representaciones deseables de esa misma problemática femenina, pero desde la versión de la organización indígena. Se intenta, además descubrir cuáles son los objetivos, estrategias y acciones educativas a las que está actualmente abocada. Para contextualizar lo afirmado, se revisan las principales resoluciones acordadas en el II Encuentro Nacional de Mujeres del Movimiento Indígena Ecuador Runacunapac Ruccharimui (El despertar del indio ecuatoriano) –ECUARUNARI– realizado en julio de 1987.

El peso dado en el trabajo a la tercera parte, el de las entrevistas, tiene como justificación central algo que ya se ha insinuado al inicio de estas misma presentación: la falta de fuentes documentales y bibliográficas específicas; ausencia –en el país y en la región– de una reflexión sistemática sobre la condición femenina indígena y también el hecho de que la organización en esos sectores es un fenómeno político relativamente reciente en el país, lo cual hace difícil tomar la suficiente distancia en relación a los resultados de los procesos políticos desatados por el movimiento indígena en su conjunto.

En la cuarta parte se plantean algunas conclusiones y recomendaciones.

Por fin, cabe anotar que por los problemas expuestos, este trabajo tiene limitaciones. Es, por tanto, un intento de aproximación a la problemática educativa de la mujer indígena que prioriza para el análisis los elementos emanados de la dinámica que genera este importante movimiento social.

POLÍTICAS DE DESARROLLO Y POLÍTICAS CULTURALES DESTINADAS A LA POBLACIÓN RURAL

A partir de la década del setenta, marcada por la explotación petrolera, el Ecuador inicia un proceso de transformaciones generales en su economía y en sus relaciones sociales.

Si bien los procesos de industrialización se iniciaron en los setenta, en en este período en el cual se crearán los incentivos estatales al desarrollo de una industria sustitutiva de importaciones, se planteará la modernización del agro y se transformarán las propuestas educativo-culturales con miras a responder al nuevo modelo sociopolítico de desarrollo. Si los procesos de industrialización tienen como marco fundamental el mercado metal-mecánico del Pacto Andino, no es menos importante el impulso a la agroindustria, a la creación o planificación de una in-

fraestructura para el agro, política coherente con ese modelo de desarrollo industrial. El modelo supuso cierta desconcentración de los recursos estatales hacia el agro, fundamentalmente por la vía de la creación de una infraestructura de servicios de agua, luz y comunicación.

El hecho más importante para el agro es, sin embargo, la expedición –en 1972– de la segunda Ley de Reforma Agraria, que ratificara en lo esencial a la Primera Ley de Reforma Agraria de 1964.

La ley de Reforma Agraria de 1972 expresaba los cambios modernizantes operados en el agro, a la vez que marcaba una nueva etapa de relaciones sociales y productivas; uno de los efectos buscados era una cierta generalización de las relaciones salariales en el campo y la eliminación virtual de las llamadas formas precarias de trabajo que, en suma, no son sino formas de extracción de plus-trabajo que constituyeron la base de la acumulación terrateniente (especialmente en la Sierra) y cuyo funcionamiento en gran medida estaba dado por el uso de mecanismos extraeconómicos como: parentesco, compadrazgo, relaciones simbólico-rituales y formas de reciprocidad asimétrica.

Junto a la ley de Reforma Agraria se expidió también la ley de Colonización, cuyo objetivo era el de "ampliar la frontera agrícola" en áreas de foresta tropical hacia el occidente y hacia la región amazónica.

En la Sierra y en la Costa la respuesta del campesinado fue la de su constitución y articulación por las reivindicaciones en torno a la tierra, el acceso al crédito, a la nueva tecnología, a los servicios y también la legalización de sus organizaciones.

En la región amazónica, la lucha de los indígenas por la tierra se fue polarizando a partir de la oposición a los proyectos de colonización y fue consolidado la tesis del derecho histórico al territorio ancestral.

A nivel educativo, la propuesta estatal planteaba la necesidad de impulsar la alfabetización y ampliar la cobertura de la educación primaria con la finalidad de crear un nuevo hombre que tuviera la capacidad de responder a los desafíos de ese modelo de desarrollo.

La calificación de la mano de obra era, por tanto, una necesidad del sistema educativo bajo la perspectiva de elevar la producción y la productividad y mejorar las condiciones de vida.

El modelo de cultura propuesto implicaba la noción de integración de los distintos sectores de la sociedad y de los distintos pueblos indígenas, en una sola matriz cultural "nacionalista". Si bien se reconocía las lenguas y culturas indígenas como patrimonio cultural de la nación, esas mismas identidades estaban subsumidas en esa cultura nacional englobante.

Desde la perspectiva del movimiento popular gestado en el agro, ni las propuestas de desarrollo ni las educactivo-culturales respondían a sus objetivos y necesidades. En esta década se consolida la organización campesina a nivel nacional y, al final de la misma, se van perfilando las plataformas y reivindicaciones

diferenciadas de los campesinos indígenas de Sierra y Oriente, cuyo eje central es la defensa de sus derechos históricos ancestrales a la tierra, a la cultura e idioma propios.

A finales de la década –1978– ocurre un fenómeno político de gran trascendencia: la llamada "vuelta a la democracia" después de una sucesión de dictaduras militares. Un punto culminante de este proceso es el de la aprobación –a través de un Referendum– de una nueva Constitución que consagran el derecho de voto a los analfabetos.

En estas nuevas condiciones de virtual participación –como votantes–, las masas rurales campesinas e indígenas se convierten en sujetos de interés político. En ese contexto –y como fruto del crecimiento de la organización indígena- la cuestión de la identidad etno-cultural y lingüística de los pueblos indios es un factor a considerarse en el juego de las interacciones sociopolíticas del país.

Una expresión estatal de esta nueva interpretación de la realidad socio-cultural es la propuesta que el gobierno de Roldós-Hurtado hiciera sobre la alfabetización quichua.

Para la época (1979-1980), el gobierno proponía alfabetizar en el período de cinco años a cerca de 950 mil analfabetos, medio millón de los cuales se ubicaba en el agro y, reducir la tasa de analfabetismo de un 26 por ciento a un 5 por ciento durante el mismo período.

El programa nacional de alfabetización fue uno de los proyectos más significativos del gobierno de entonces y fue visualizado por sus ejecutores como uno de los logros entre el conjunto de las obras ejecutadas.

En cuanto a la alfabetización quichua, al parecer los logros cuantitativos fueron modestos en relación a las expectativas –unos 20 mil alfabetizados-. Pese a ello, el impacto cualitativo e indirecto más importante tal vez haya sido el de haber contribuido a colocar en el tapete de la discusión política la especificidad de la problemática educativo-cultural de los distintos pueblos indios del país, así como los roles que en esta problemática le competen al Estado y a la sociedad civil.

En este mismo período gubernamental se creó la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas –ONAI- y la Oficina Nacional de la Mujer, ambas dependencias adscritas al Ministerio de Bienestar Social.

Los objetivos operacionales de la ONAI intentaban definir las políticas estatales para el tratamiento de los problemas indígenas del país; promover el proceso organizacional de la población indígena; investigar y difundir la realidad de estos sectores sociales, convertirse en interlocutor entre las organizaciones indígenas; conformar mecanismos de coordinación interinstitucional para la ejecución de acciones en beneficio de la población indígena y examinar la gestión de entidades estatales y privadas que desarrollan acciones en áreas indígenas (Ibarra Illánez, 1986, 272; Moya, 1987).

La ONAI en la práctica inició algunas obras de infraestructura, cursos de ca-

pacitación, promovió la organización, aunque sin lograr responder a la compleja problemática del mundo indígena.

La ONAI, elevada en el actual período político (1982-1988) al nivel de Dirección Nacional de Asuntos Indígenas y adscrita al mismo Ministerio de Bienestar Social, ha sido objeto de oposición por parte del movimiento indígena, en la medida en que, desde ésta perspectiva, dicha Dirección apuntaría hacia la división y fraccionamiento del movimiento unitario expresado en la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE– constituida en noviembre de 1986.

En cuanto a la Oficina Nacional de la Mujer los objetivos fueron los de promocionar y propiciar la organización femenina, desarrollar procesos de movilización y de capacitación de la mano de obra femenina con el objeto de que las mujeres pudieran acceder a fuentes de empleo no tradicional. Asímismo, se impulsaron pequeños proyectos productivos. Los precarios recursos financieros de esta Oficina así como la incipiente experiencia sobre la problemática dio como resultado una escasa incidencia en la organización femenina.

De hecho, fue más bien en otros proyectos estatales donde se dio un espacio mayor a los proyectos con mujeres. Con el financiamiento del Fondo de Desarrollo Rural Marginal –FODERUMA- del Banco Central del Ecuador, se ejecutaron –principalmente en la Costa– proyectos con mujeres, orientados a la creación de huertos y a la crianza de animales menores. El mismo FODERUMA estableció en algunas provincias serranas los *Huahua huasi*, una especie de guarderías para niños indígenas en las cuales se pretendía responder a los procesos del desarrollo de los pre-escolares, respetando la cultura materna.

Los proyectos de Desarrollo Rural Integral –DRI– también incluyeron actividades con mujeres, aunque esta línea de acción en rigor no hubiera sido formalizada en la política diseñada en los Proyectos.

En algunos Proyectos DRI se desarrollaron pequeños programas de huertas y de crianza de animales menores. Se buscó integrar la línea de capacitación nutricional y la capacitación para el tratamiento de enfermedades infantiles, especialmente las diarreas.

Adicionalmente, en los DRI se desarrollaron proyectos de tiendas comunales en las cuales los giros fundamentales eran los productos alimenticios o de origen industrial de primera necesidad.

Las transformaciones operadas en relación al uso del suelo para cultivos orientados al mercado, restringió notablemente la posibilidad de incentivar la producción de productos agrícolas tradicionales, más ligados a las costumbres alimenticias de la población indígena y rural. La capacitación agrícola más bien se orientó hacia la transferencia tecnológica ligada a las variedades agrícolas destinadas al mercado y la capacitación pecuaria se dirigió a la ganadería mayor y en escala comercial. Estas condiciones intrínsecas de la capacitación dejaron por fuera a las unidades campesinas cuya producción se orienta al autoabasto y al

mercado en pequeña escala y, por tanto, dejaba afuera a las mujeres insertas en esta estructura socio-económica.

Cabe recalcar que, aunque el Ministerio de Educación y Cultura era una de las agencias ejecutoras de los proyectos DRI, en rigor no hubo una integralidad entre las acciones de este ministerio y las de las otras entidades estatales. El Programa de Alfabetización se sumó como una de las acciones de los DRI y la fase misma de post-alfabetización se identificó con el conjunto de acciones y actividades de los proyectos: legalización de la tenencia de tierras, negociación de las obras de infraestructura, tramitaciones para créditos agropecuarios... En suma, se asumió que esas actividades eran intrínsecamente educativas y se descuidó el componente propiamente educativo de la post-alfabetización.

Una vez finalizado el período 1979-80, se terminó también el proyecto estatal de alfabetización. Esta discontinuidad ha dado como resultado el que los problemas del analfabetismo rural, especialmente el femenino, sigan vigentes.

No se dispone de cifras realistas del analfabetismo de las poblaciones indígenas; menos aún el de las mujeres indígenas. Sin embargo, las propias organizaciones han hecho algunos censos restringidos a comunidades o micro-regiones y los índices parecen ser muy altos. Por esta razón, aunque la alfabetización haya dejado de ser un proyecto estatal no ha dejado de ser un virtual proyecto popular, como lo veremos más adelante.

Finalmente, durante el mismo período (1979), en el Ministerio de educación y Cultura se creó la Unidad de Administración de Currícula de la Escuela Rural, instancia que realizó una investigación sociolingüística en zonas quichuas de la Sierra con el objeto de indagar la viabilidad de desarrollar un proyecto experimental de escuelas primarias bilingües interculturales. El estudio apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) concluyó en la factibilidad y necesidad de un proyecto de esta índole.

En mayo de 1982 la referida Unidad Administrativa de Currícula de la Escuela Rural pasó a formar parte del Departamento de educación Rural creado en ese período. En diciembre del mismo año, este Departamento suscribió un Acuerdo sobre el Proyecto "Asesoramiento para la implementación de la escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural –EBI–".

El Proyecto EBI planteaba partir de las necesidades y realidades de las poblaciones y organizaciones indígenas, responder a sus intereses, promover una auténtica cultura nacional, entender la educación rural como una respuesta a la problemática campesina; concebir la educación rural como una educación integradora y no asimiladora y aculturadora; ser respetuosa de los valores de las culturas de las nacionalidades indígenas; permitir la participación indígena y que ésta sea libre de paternalismos internos y externos; valorizadora de lo indígena; fundamentada en bases que permitan la igualdad, la democracia y la justicia social.

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural –EBI– inició sus actividades en abril de 1985 y en octubre de 1986 empezaron a funcionar 73 escuelas en las

provincias serranas de: Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Azuay y Loja. Es decir, en toda la Sierra, a excepción de Carchi y Pichincha.

Entre 1986-1987, el Proyecto EBI puso en marcha el primer grado de primaria. Actualmente (1987-1988) el programa EBI funciona en el segundo grado y se ha mantenido el número de escuelas. Se ha doblado el número de maestros bilingües que actualmente son 135 y el alumnado alcanza el total de 1.135 niños.

El programa EBI, inserto en las escuelas rurales regulares, iniciará en octubre de 1989 el tercer grado. En dicho año se conjugará la presencia de los maestros hispanos con la de los bilingües a partir de una asignación horaria por materias. Un hecho muy revelador del limitado acceso de las niñas indígenas a las escuelas EBI, se refleja en los porcentajes del alumnado por sexo: de 1 135 niños sólo un limitado porcentaje está constituido por niñas.

El limitado tiempo de ejecución de esta experiencia no permite sacar conclusiones definitivas acerca del impacto que el Programa pueda tener en los próximos seis años de experimentación. Sin embargo, parece importante lo siguiente:

- El proceso de selección de los maestros diplomados se hizo conjuntamente con las organizaciones indígenas;
- El proceso de selección ofreció dificultades porque los normalistas indígenas, aunque poseían conocimientos en pedagogía desconocían la pedagogía, lineamientos generales y metodologías de la educación bilingüe intercultural;
- El déficit de docentes diplomados indígenas llevó a la selección de bachilleres indígenas que debían complementar su capacitación en las áreas pedagógicas generales;
- Tanto normalistas como bachilleres debieron capacitarse en metodologías de educación bilingüe;
- Tanto normalistas como bachilleres indígenas debieron capacitarse en el uso del quichua escrito y en las didácticas de la enseñanza de la lengua materna y las de la sègunda lengua;
- En la medida en que aumenten los grados de la escuela bilingüe intercultural se requerirán nuevos procesos de capacitación, los cuales deberán diseñarse no sólo en función de los maestros bilingües sino también de los hispanos;
- En el momento actual, un cincuenta por ciento de los funcionarios del proyecto EBI son indígenas bilingües calificados en educación y con experiencias previas en el proyecto estatal de alfabetización quichua desarrollado entre 1979-1982;
- Si bien el proyecto EBI posee un mecanismo de capacitación y supervisión en terreno, el MEC carece de un cuerpo especializado de planeamiento, supervisores escolares en educación bilingüe;
- En cuanto a la elaboración de cartillas, textos, materiales educativos para las escuelas en el Proyecto EBI se inició un proceso de negociación con la Coor-

dinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE– a fin de que tal producción se coordinara bilateralmente. Sin embargo hasta el presente no se ha logrado la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, y la CONAIE.

- En cuanto a las expectativas de las organizaciones indígenas éstas conciernen a una mayor participación en los distintos niveles de ejecución del proyecto.
- Las posibilidades de participación real –no formal– de las organizaciones indígenas en el Proyecto EBI están en relación directa a la capacidad de las mismas de precisar los mecanismos de participación y gestión, así como a su capacidad de negociación con el Estado frente a la educación y la cultura.
- Esta capacidad, a su vez, se deriva de las posibilidades de fortalecimiento y unidad del movimiento indígena y de la viabilidad de ofertar a los maestros seleccionados y promocionados por el movimiento, espacios de capacitación técnica y política en educación bilingüe;
- Asímismo, depende de las posibilidades de movilizar la participación y la opinión comunitaria en torno a la reivindicación de la educación bilingüe. Ello implicaría la participación de los padres de familia y de los estamentos locales, provinciales y nacionales de la organización indígena;
- Las posibilidades de gestión de las organizaciones indígenas locales en el proyecto EBI también dependen del aporte que éstas hagan a la propuesta curricular global y la delimitación de las reivindicaciones histórico culturales que desean incorporar a la propuesta educativa;
- En el momento actual ni el proyecto EBI ni el movimiento indígena han precisado los mecanismos que apoyen el virtual incremento de la participación femenina (como educandos o educadores);
- En cuanto a la escasa participación de niñas en las escuelas, ésta parecía tener similares explicaciones a la restringida participación de mujeres adultas en la alfabetización quichua de 1979-82: limitaciones y constricciones culturales para ampliar la esfera de los roles femeninos.

LA ORGANIZACIÓN INDÍGENA. SUS DEMANDAS Y REIVINDICACIONES SOCIOECONÓMICAS, CULTURALES Y EDUCATIVAS

Se ha señalado que a finales de la década del setenta las organizaciones indígenas, gestadas o fortalecidas en su lucha por la tierra y otras reivindicaciones campesinas, perfilan su discurso y sus demandas en torno a las reivindicaciones socio-históricas y culturales en tanto pueblos indios con especificidades y particularidades propias.

Este discurso político es una forma de impugnación a la supuesta homogenei-

dad de la nación y de la cultura ecuatoriana y al supuesto equilibrio democrático que encubre el carácter contradictorio de las relaciones sociales y el dominio étnico-social ejercido sobre los pueblos indios.

Es a partir del desarrollo de esta plataforma básica del movimiento indio que se debate en la arena política la cuestión nacional y es a partir de sus actores –las organizaciones indígenas– que se explicitan reivindicaciones y demandas que obligan a redefinir este país en la dimensión pluriétnica, pluricultural y plurinacional.

Los procesos de modernización del agro culminan, desde la perspectiva del movimiento indio, en la consolidación de una instancia de coordinación pan-étnica: la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONACNIE- creada en 1980. La CONACNIE coordinó lineamientos políticos y acciones diversas con dos importantes organizaciones regionales, el Ecuador Runacunapac Riccharimui, ECUARUNARI Nacional, movimiento quichua de la Sierra; y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana –CONFENIAE–, la cual a su vez agrupa a distintas organizaciones indígenas de la selva occidental y nor-oriental.

En noviembre de 1986 la CONACNIE convocó al "Primer Congreso de Nacionalidades Indígenas y Campesinas del Ecuador". Este congreso dio como resultado la conformación del Consejo de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE– organización en la que están representadas actualmente la mayoría de organizaciones y movimientos indígenas del país.

El CONAIE recoge las plataformas de su matriz –la CONACNIE– y centra sus reivindicaciones básicamente en lo siguiente:

- La lucha por la tierra y por el territorio ancestral como base material de la reproducción como pueblos y nacionalidades.
- La oposición a la paralización de la reforma agraria así como la colonización en los territorios étnicos.
- La oposición al proyecto agro-exportador, agro-industrial y alimentario, diseñado en función del mercado internacional y no de la población ecuatoriana, especialmente indígenas y colonos pobres.
- La oposición a una política agraria favorecedora de procesos de acumulación y que desata la desocupación en el campo y favorece el acaparamiento y despojo de tierras, el empobrecimiento, la desnutrición.
- La unidad del movimiento indígena y las alianzas con campesinos y obreros.
- La búsqueda de líneas y programas de acción que permitan un cambio que beneficie a los indígenas y campesinos pobres.
- El rechazo a las organizaciones, sectas o instituciones que detentan el poder político, económico y social y buscan controlar la cultura.
- El derecho a la autogestión en el orden económico.
- El derecho a la organización independiente.

– El derecho a la lengua, cultura e historia propias.
– El derecho a la educación bilingüe intercultural.

El primer Congreso del CONAIE también decidió la creación de la Secretaría de la Mujer y de la Secretaría de Educación, Ciencia y Cultura.

La primera visualiza promocionar la organización femenina y llevar adelante acciones de capacitación en el campo socio-organizativo con el objeto de buscar la unidad del movimiento femenino indígena a nivel nacional. Asímismo, persigue crear mecanismos de capacitación relacionados con la ejecución de proyectos específicos en salud, producción agropecuaria y artesanal.

La organización que más ha impulsado la organización femenina indígena es el ECUARUNARI nacional, movimiento que está incentivando la organización femenina en el seno de los movimientos provinciales, lo cual implicaría interrelaciones con el conjunto del movimiento pero, al mismo tiempo, niveles de independencia y definiciones programáticas propias de los movimientos locales de mujeres.

Podría decirse que, desde 1979 a esta parte, el movimiento femenino del ECUARUNARI ha tenido momentos de avance y de repliegue, motivados por las dificultades de encontrar los elementos específicos de las reivindicaciones femeninas y los nexos articuladores con las demandas del conjunto. Por otro lado, en Ecuador el impulso a la organización femenina indígena en gran medida ha sido exógeno, es decir, impulsado por grupos feministas urbanos procedentes de los partidos políticos o de la iglesia de base. Estos grupos, a mi juicio, trasladaron de un modo relativamente mecánico las ideologías feministas y las propias luchas de la mujer urbana, fenónemo que tuvo como contrapartida la oposición de hombres y de mujeres del movimiento indígena que veían –y ven– en la organización femenina una virtual amenaza a la unidad de la organización indígena; unidad que, de otro lado, es por momentos precaria, particularmente en los niveles regionales, puesto que es allí –en las comunidades, en las provincias– donde más allá de la adhesión a la ideología pan-étnica, la práctica política exige de las organizaciones respuestas específicas a los problemas concretos.

Parecería ser que en el momento actual existen condiciones para que el movimiento indígena impulse el movimiento femenino, puesto que las organizaciones indígenas en tanto que entidades políticas, han empezado a reconocer el carácter estratégico de la organización femenina en el marco general de los derechos de la mujer. Como se señala en algunas de las entrevistas, la mujer indígena es objeto de la opresión del hombre, de la opresión étnica y de la explotación social.

Una de las tendencias en la conducción de la organización de la mujer indígena está relacionada con la búsqueda de alternativas económicas en el marco de pequeños proyectos productivos. Podría decirse –a-priori– que la generación de tales proyectos entraña un carácter contradictorio. Si por un lado es positivo que a través de ellos se creen y afinen los mecanismos de participación social, por otro

lado, el tope estructural de los mismos es predecible en el sentido de que, aunque hipotéticamene contribuyeran a mejorar los niveles de vida, no constituyen soluciones a los problemas profundos de pobreza y opresión.

De hecho, este razonamiento relacionado con los proyectos autogestionarios con mujeres es extensible a la propuesta general de la autogestión de las organizaciones indígenas aún si sólo se toma en consideración la evidencia de los requerimientos de la financiación inicial. ¿Hasta qué punto la competencia por los recursos financieros para los proyectos autogestionarios provenientes de fuentes no estatales pueden tener efectos desmovilizadores, así como en el pasado reciente esos fueron los efectos por la competencia de recursos estatales para los servicios y la infraestructura?

Otro problema a resolverse en el proceso es aquel del rescate cultural. ¿Hasta qué punto la cultura tradicional proveerá de respuestas a nuevas situaciones sociales y de mercado, cuando éstas se definen por leyes socio-económicas que incluso rebasen el ámbito nacional?

Es significativo que la lógica de los proyectos autogestionarios con mujeres se inscriben en el autoabasto (Vgr.: los huertos familiares) cuando en los hechos las transformaciones en el campo readecuaron los roles femeninos en los procesos productivos: obviamente no existen respuestas actuales a los problemas señalados pero parecería ser que las propias demandas femeninas rurales deberán reformularse a la luz de sus problemas estratégicos en tanto que clase, etnia y género.

Por otro lado la Secretaría de Educación del CONAIE busca visualizar y operativizar la propuesta central de autogestión educativo-cultural.

La perspectiva de que la historia ancestral y la propia cultura son fundamentos válidos en la búsqueda de alternativas, sin duda contribuirá en el logro de respuestas más creativas e idóneas. Sin embargo, la conflictualidad que se deriva de la modernización de corte capitalista puede situar las respuestas indígenas exclusivamente en el ámbito de la constitución de las ideologías necesarias para afirmar el movimiento de identidad.

De otro lado, las soluciones al problemas indígena pasan también por el proceso de unidad y alianzas de otros sectores socioculturales subordinados y, obviamente, están atravesadas por las condiciones concretas que permitan la democratización y transformación de la sociedad ecuatoriana en su conjunto.

En cualquier circunstancia, el analfabetismo sigue siendo un reto del movimiento indígena y éste es mucho más significativo cuando se refiere a las mujeres.

De un modo paulatino, sobre todo en las organizaciones indígenas provinciales, la problemática de la marginalidad educativa femenina comienza a vislumbrarse como una preocupación importante.

Entre otros factores de democratización interna de la comunidad indígena, uno muy importante tiene que ver con los cambios de actitudes de los dirigentes

varones hacia el derecho a la alfabetización y escolaridad femenina. Al parecer, este cambio empieza a operarse y la conquista de éste derecho en el espacio de la organización, en gran medida dependerá de la propia capacidad de las mujeres para organizarse y para explicitar sus demandas y convertirlas en propuestas políticas y en acciones concretas.

LAS ENTREVISTAS

Propósito, metodología y limitaciones

Como se dijera en la Presentación de éste trabajo, se realizaron algunas entrevistas con el objeto de buscar una aproximación que permitiera reconocer cualitativamente los factores que han favorecido o inhibido la participación femenina en el hecho educativo así como el impacto de programas ya ejecutados –como el de alfabetización quichua o las escuelas -EBI- y las expectativas frente a nuevos programas, especialmente aquellos generados desde la propia organización femenina indígena.

La construcción de la guía de preguntas para las entrevistas intentaba incluir aspectos sobre los cuales la información pre-existente es vaga o no da cuenta de juicios, valoraciones o prejuicios que al parecer están muy arraigados en la comunidad ético-social, pero que difícilmente emergen con fluidez, como se analizará más adelante.

Los objetivos principales de esta guía se organizaron por áreas de interés, aunque su formulación como preguntas no lo evidencie plenamente. Se buscaba averiguar lo siguiente:

- Las percepciones sobre las causas estructurales e ideológicas que han incidido en la marginalidad educativa femenina.
- Los contextos particulares que han condicionado –a su vez– dicha marginalidad educatica e identificando aquí la incidencia de:
  - las obligaciones frente al marido, hijos, la unidad doméstica o el grupo étnico.
  - las exigencias frente al proceso de producción de la unidad doméstica.
  - las valoraciones negativas de su propia cultura expresadas en términos de reticencia para admitir cambios en la conducta y roles femeninos.
- Los impactos positivos y negativos que han tenido para la mujer experiencias educativas estatales/privadas en:

- alfabetización
- escolaridad
- capacitación

– El papel asignado a dichos proyectos educativos en su capacidad de fortalecer o no las culturas indígenas.
– Los contenidos y formas reales y deseables de dichos proyectos educativos –particularmente los de alfabetización– en cuanto a:

- las reivindicacioens femeninas.
- las reivindicaciones socio-culturales del movimiento indígena.

– El reconocimiento de los rasgos esenciales del actual proceso de la organización femenina, en el seno del movimiento indígena, particularizando sus objetivos, estrategias y acciones.

Los entrevistados –siete– se seleccionaron por su representatividad y por su trayectoria personal que –pensamos– reflejaría matices distintos sobre problemas similares. Los entrevistados (1), (2) y (3) son dirigentes del movimiento indígena a nivel nacional, la entrevistada (4) es dirigente a nivel regional y con proyección a una inserción a nivel nacional; los entrevistados (5), (6) y (7) tienen experiencia directa en proyectos de educación como alfabetizadores y/o asesores.

Justamente debido a la diferente trayectoria personal, las preguntas a los entrevistados no son idénticas y por ello no son absolutamente comparables; sin embargo los tópicos centrales fueron preguntados a todos.

La información arrojada por las respuetas de los entrevistados es desigual y está en relación al tipo de preocupaciones, intereses y experiencias individuales tanto en el campo de la educación (incluso el nivel de escolaridad) como a su compromiso y rol en la organización popular.

También a nivel idiomático se observan diferencias: dos entrevistas fueron hechas en quichua y traducidas, las cinco restantes fucron realizadas en español y respondidas en español por hablantes que tienen una lengua indígena como lengua materna (shuar o quichua) o un castellano interferido por efectos del bilingüismo. En este último caso se ha incluido entre paréntesis o con asteriscos informaciones idiomáticas que puedan facilitar la comprensión de los textos.

Igual se ha hecho con pequeñas notas que versan sobre: proyectos, organizaciones, eventos, etc. de un ámbito estrictamente local y que, por lo mismo, serían de difícil comprensión.

Segmentos de las entrevistas aparecen insertos en el texto en el cual se analiza las mismas. Por la forma en que se definieron inicialmente las preguntas, así como por el hecho de que algunas surgieron en el curso mismo de las entrevistas, las respuestas se analizan por la problemática que las condense y resume.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Concepción general de la educación

Los entrevistados reconocen dos procesos distintos de adquisición de conocimientos, valores y destrezas: el proceso de socialización y aquel de escolaridad –formal o informal–.

El primero, es decir el de socialización, se inicia en el seno de la unidad doméstica, en la cual, particular, aunque no exclusivamente, los progenitores transmiten conocimientos, destrezas, valores éticos, estéticos y otros a los hijos.

El segundo proceso educativo y que todos reconocen, es el ámbito comunitario, como ámbito de socialización del niño. Este papel de la comunidad se expresa a través de agentes especializados individuales o colectivos: los "mayores", yachac o curanderos, los cabildos, los que pasan la fiesta religiosa, las autoridades comunitarias.

Un tercer proceso, se refiere a la incidencia de la organización popular en el aprendizaje; esto es particularmente importante para los dirigentes, de ahí que por ese mismo rol asignado a la organización, ésta deba velar, entre otros, por:

- la correcta transmisión de los valores tradicionales;
- las aspiraciones y plataformas de la organización de base;
- la "negociación" de los servicios educativos y otros (luz, agua, etc.);
- la conducta y responsabilidad de maestros y educandos en centros educativos estatales;
- la búsqueda de opciones educativas.

En el ámbito doméstico y comunitario los roles se definirán por el género; de ahí que los padres enseñen determinadas cosas a los hijos y otras cosas las madres a sus hijas, las mujeres experimentadas a las mujeres sin experiencia, las mayores a las jóvenes.

Un ejemplo claro lo da el entrevistado Nº 2, cuando se le inquiere acerca del tipo de artesanías que podrían aprender niños o niñas y él responde que depende de qué tipo de artesanía porque en la cultura shuar algunas son transmitidas exclusivamente por las mujeres y otras por los hombres.

Desde el ámbito de la cultura quichua, el entrevistado Nº 7 insiste, a lo largo de la exposición, en el carácter de la división sexual de los roles y las mujeres entrevistas reconocen la esfera femenina como un ámbito particular de aprendizaje y transmisión de conocimientos, actitudes, etc. Esta divisón sexual de roles, sin embargo, es afectada por los procesos de readecuación del agro y los efectos de la socialización de hijos es advertida en su dinamismo y contradicción. ¿Qué efectos tiene en la unidad familiar la migración masculina? ¿Qué nuevos roles admite la

mujer? ¿Porqué los hijos se incorporan a procesos de trabajo en etapas tan tempranas? Esos cambios del agro que expulsan a las urbes trabajadores marginales ¿Cómo inciden en la familia?

> "...Las causas del analfabetismo femenino son más culturales, en donde la mujer tiene sus funciones específicas, es decir el cuidado de la casa, de los animales, de los hijos, etc..."

Y así, aunque existan roles sexuales reconocibles, la nueva dinámica social y la inserción en nuevos ámbitos de trabajo sugieren nuevas y distintas instancias de resocialización.

> "...Las mujeres analfabetas realizan trabajos manuales. Considero mujeres alfabetizadas a las que han entrado a las escuelas o colegios y las veo más limitadas en su trabajo ya que ellas no ven como la mujer analfabeta. Hay mujeres analfabetas que van al mercado y venden bien, en cambio las mujeres alfabetas no se preocupan, no conocen esa realidad. La mujer analfabeta es más consciente, vive en su realidad..."

Pero el trabajo y los problemas de la vida cotidiana son fuente de aprendizaje permanente, de ahí que, eso incluso lleve a gran parte de los entrevistados a plantear que una mujer analfabeta, aunque desconozca las letras y los números, es más competente que la alfabeta para desenvolverse en su entorno.

> "...Algunas jóvenes trabajan de cocineras en las casas de los mestizos y en las de los indígenas ricos, cuidan a los niños, van de lavanderas. Otras ni siquiera tienen tierras donde al menos ir a pastorear a los animales, son expulsadas a las ciudades para trabajar como domésticas, para lavar, cocinar y hacer de todo. Algunas mujeres casadas, con hijos, no se consiguen un trabajo, por eso salen a vender comidas en las calles, venden papeles (periódicos) que salen de las casas de los mestizos. Las mujeres que viven en el campo trabajan de peonas en las haciendas. En estos tiempos esa plata ya no les alcanza, muchas veces tienen que salir a trabajar de albañil junto con los esposos. Así hemos visto a varias mujeres, por todo lado..."
> "...El trabajo de la mujer analfabeta creo que actualmente es participar en las organizaciones, tejen fajas, hilan, también hacen trabajos de campo que es más importante, preparación de tierra, siembras, cosechan, son la que más trabajan en las comunidades. No porque son analfabetas vamos a decir que no hacen nada, trabajan más e incluso participan más en las reuniones, dan ideas, ayudan.
> Incluso si el marido es dirigente, como sea, muchas veces la mujer ayuda a sacar adelante. Las compañeras, tienen capacidad de decisión. Hay otras compañeras que han estudiado, saben de todo, pero pierde el hilo de traba-

jo en el campo, ya que su especialidad no les deja trabajar en el campo sino en la ciudad o en alguna parte, entonces la mujer analfabeta mantiene todo el sistema de vida..."

"...Lo que vulgarmente dicen quehaceres domésticos, hacen de cocineras, lavanderas o simplemente cuidan la casa, el terreno.

Las mujeres que salen a las ciudades, algunas salen porque los padres no les apoyan, entonces salen a trabajar donde algún compadre o comadre y ellos les dan la educación y la tratan como un hijo. Son tan diferentes las circunstancias, que de un momento a otro hay mujeres que se casan y dejan el trabajo..."

"...Sólo se dedican a los quehaceres domésticos. Hay mujeres analfabetas que se dedican a la organización, también ayudan a sus esposos en el campo, trabajan en el campo..."

La educación formal, sin embargo, ha estado al servicio de las élites o ha sido funcional a los intereses de esos grupos adaptándose a los requerimientos políticos de un modelo de desarrollo excluyente de las posibilidades de un amplio empleo de fuerza de trabajo, a la vez que exigente de una mano de obra calificada.

"...Bueno, hablar de educación es un tema bastante general. Hay la educación formal e informal. Dentro de la educación informal podríamos tener nuestra educación tradicional, sobre todo lo que los pueblos indios hacemos, la transmisión de conocimientos de padres a hijos mediante lo oral, mediante la práctica y en lo formal, siguiendo el sistema moderno: la educación a distancia. La Federación Shuar tiene el sistema de escuelas radiofónicas. Y también podríamos hablar dentro de este sistema de educación informal, lo que hacen las diferentes actividades en una educación de capacitación.

En términos generales, la educación formal es la que está establecida por el Estado mediante el Ministerio, con programas que no contemplan la realidad de quienes supuestamente son los beneficiarios de esa educación. Yo entenderá así, que es una educación más para la élite. Nosotros nos educamos diariamente, podríamos llamarlo a la vida diaria..."

"...Yo no sé si en esa pregunta se refiere a la educación formal o informal. Yo creo que las mujeres deben capacitarse en todos los campos. En cuanto a la educación, normalmente o tradicionalmente a las compañeras, hablando de la problemática indígena, siempre se les ha negado, siempre le dan preferencia a los varones. En las ciudades, la gente que tiene una condición social les puede dar toda la educación completa, sin que la mujer esté trabajando sino educándose. Van a la primaria, a los colegios, a las universidades o al exterior. Pero nuestra gente, por esa misma condición, he visto

compañeras que no pueden educarse. Eso es, desde mi punto de vista, es la situación económica y el mismo sistema el que impide que las mujeres se eduquen. Por eso hay que luchar y trabajar juntos..."
"...El hombre sale a trabajar en la ciudad, por eso piensan que el hombre debe estudiar. Piensan que el hombre trabaja para mantener a la mujer, por eso piensan que el hombre debe saber más; el hombre tiene que estudiar a la fuerza, aunque sea pagan al compadre para que él le enseñe. Los padres quieren que aprenda para cuando vayan a las ciudades, la mujer en cambio se queda en la casa, no sale. Con estas nociones se piensa más en los hombres como que siempre él es superior, más inteligentes que las mujeres..."
"...El gobierno necesita, yo denuncié ésto el año pasado, el gobierno necesita tanto la escuela como la alfabetización, la ciencia está avanzando y cada año cambia todo; por esto todas las haciendas traen maquinarias nuevas, las fábricas también, para todo traen cosas nuevas, necesitan por tanto que los obreros vean y sepan los números. Como este gobierno es de los ricos, necesita mano de obra calificada, es decir, que sepan leer y escribir para que los puedan servir. Quien sabe leer y escribir se consigue trabajo en la fábrica, en la hacienda. Quien no sabe, no se consigue trabajo. De este modo existe un prejuicio para los trabajadores, para toda la gente. Quienes no van a la escuela o a los centros de alfabetización no tienen trabajo y así se perjudican..."

Los entrevistados advierten diferencias e incluso contradicciones entre los procesos de socialización y los de escolaridad en términos de la manera en que ocurren uno y otro y, sobre todo, en términos de los contenidos culturales de cada uno.

En cuanto a las contradicciones entre la forma de socialización de la propia cultural y aquella ocurrida a través de la escolaridad, el entrevistado Nº 7, coloca tales contradicciones en evidencia e incluso impugna el que la escuela provoque cierta ruptura en la dinámica socializadora de la propia cultura. Un controvertido ejemplo de ello es el tiempo destinado a la recreación en la escuela, sobre lo cual otros también opinan, reflejando una aceptación, tal vez inducida por la misma escolaridad.

"...Antes yo pensaba que en la escuela aprenden sólo a jugar, ahora se que ha sido bueno también aprender a jugar, por eso pienso que es bueno aprender de todo. He oído que cuando se juega es como hacer los ejercicios..."
"...Yo creo que sí, porque a veces los niños y también los adultos, cuando se está en algunas partes solo sentado solo se está oyendo lo que hablan y eso cansa. Los niños tienen que tener algún descanso, los adultos también después de una hora de clase contar algún chiste, la cosas es divertirles un momento..."

En cuanto a los contenidos enseñados en los procesos de educación éstos son objeto de crítica por no expresar ni los problemas ni las vías de solución a los problemas de la vida doméstica, del trabajo, de la comunidad y por exhibir situacioens hipotéticas, irreales o desajustadas frente a la realidad.

"...Quizás hasta ahora la enseñanza es la misma. ¿No es verdad? Tanto es castellano como en quichua, la propia enseñanza es mala, sólo hacen ver y escribir –inútilmente– las letras y nada más; no enseñan cómo se debe seguir, ni nada útil. Ni el profesor, ni los libros enseñan. Por esa razón, yo no digo que ha ayudado, porque en estos últimos tiempos no se ha visto ningún cambio significativo en el aprendizaje.
Ahora ha habido una pequeña oportunidad para las mujeres, los hombres indígenas, blancos, para todos, sin embargo, no ha ayudado mucho. Con lo que aprendan, cómo van a seguir? ¿Qué van a hacer? ¿En qué les va a ayudar? En estos tiempos la mujer y el hombre que estudian es para lograr un trabajo, de ahí que yo no pueda decir que no sirva en absoluto. De necesitar, se necesita pero se necesita con otras ideas. Sería bueno que los libros enseñaran también sobre la vida de la comunidad, si se hiciera así, sí ayudaría, en caso contrario no ayuda a nadie. Por eso yo no digo que ha ayudado ni ha dejado de ayudar..."
"...En los defectos se puede decir que no responden a la realidad y aspiraciones de las organizaciones, comunidades o sectores. Ese es para mí el mayor problema. En los contenidos unas veces se lo alaba y otras veces se lo minimiza..."
"...Hay algunos textos en donde esta presentada la mujer. Pienso que las fotografías que representen a las compañeras deben ser de su propia realidad, dibujan así la mano y ponen "esta es tú mamá". Así no vale el alumno no da mayor importancia, para que el alumno participe y pueda captar mejor, las fotografías deben ser de su propia realidad, porque en algunos textos se ve que la compañera esta haciendo deportes, se la ve con terno de deportes. Para la gente del campo eso no tiene sentido..."
"...Por la enseñanza que dan. Por ejemplo en historia y geografía, dan de acuerdo al libro que editan, entonces desvían a la gente, nosotros no sabemos nada sobre la historia, el pasado de nuestros indígenas, entonces eso nos enseñan a nosotros, entonces ese aspecto nos desvían totalmente el conocimiento..."

Las críticas incluso llegan a ser muy expresas cuando se habla de los contenidos de las ciencias histórico-sociales, en la medida en que no hay referencia alguna a la historia de las etnias y aquella de la clase del trabajo, ni hay referencia a la cultura propia.

"...La alfabetización no ha ayudado en el desarrollo de nuestra cultura,

más bien ha perjudicado bastante con el castellano, también un poco con el quichua. No nos ha hecho ver y reflexionar sobre nuestra propia cultura y costumbres. Agrandan lo del castellano haciendo que se deje a un lado lo propio y que se avergüencen. No hacen ver nada de nuestro modo de vida, entonces es mucho más lo del castellano, sea porque se puso en reuniones, porque le cambia el vestido, se deja la lengua haciendo que haya un alejamiento de nuestra cultura.

Nos enseñan en nuestra lengua pero nada de nuestra cultura; quizás en los primeros años hablaron un poco sobre lo nuestro, lo que creo que ha ayudado algo. La alfabetización ha ayudado bastante en el habla, porque se hablabla un quichua mezclado con el castellano y un castellano mezclado. Aparte de lo referente al idioma, no le he visto otra ayuda..."

"...Las imposiciones de los profesores serían, por ejemplo a nosotros en historia nos enseñan sobre la vida de los españoles, de los indígenas nada. La llegada de los españoles ha sido una salvación para nosotros, que nosotros hemos vivido en las tinieblas, entonces ellos han llegado a salvar, entonces en ese caso nos están imponiendo, los indígenas tienen que educarse pensado en lo que nosotros hemos vivido en la obscuridad y que con ellos nos hemos salvado. Entonces para que van a interesarse de la vida de los indígenas, entonces seguramente deben creer eso. Creo también una imposición de los padres que no se les inspira algo, que deben saber, que nosotros hemos vivido así, no dicen nada, ya crecen bajo un ambiente realmente junto al mestizaje..."

"...Entonces allí es como va formándose y desconociendo la existencia de los pueblos indígenas. Y por esas razones, desde mi punto de vista, es el sufrimiento de los indígenas como para reivindicar sus derechos en diferentes campos..."

La escolaridad sin embargo ofrece las posibilidades de castellanización, que aunque es contradictoria al desarrollo de la lengua materna es una necesidad real de las poblaciones indígenas, dada su articulación al conjunto social y porque de otro lado constituye un elemento de comucación general entre las propias etnias.

"...Ahora ha habido una pequeña oportunidad para las mujeres, los hombres indígenas, blancos, para todos, sin embargo, no ha ayudado mucho. Con lo que aprendan, ¿Cómo van a seguir? ¿Qué van a hacer? ¿En qué les va ayudar? En estos tiempos la mujer y el hombre que estudian es para lograr un trbajo, de ahí que yo no pueda decir que no sirva en absoluto. De necesitar, se necesita pero se necesita con otras ideas. Sería bueno que los libros enseñaran también sobre la vida de la comunidad, si se hiciera así, sí ayudaría, en caso contrario no ayuda a nadie. Por eso yo no digo que ha ayudado ni ha dejado de ayudar..."

"...Lo único que podría decirle es que te ayudan a adquirir nuevos horizontes, pero hasta ahora ése fue el sitio básico en nuestro caso. Después de eso a los padres de familia con cierta posibilidad podrían ayudar a su hijo a continuar estudiando. En los compañeros quichuas que recién han empezado desde el ochenta, con una unificación de la grafía quichua y empieza la educación, creo que les da mayores oportunidades, mayor aptitud de poder trabajar, aunque esté en su propia casa, en una institución privada o pública. Pero se están formando, van abriendo nuevos campos. El mayor problema existía antes, cuando la educación era solamente en castellano, en donde se sentía superior la educación blanco-mestiza. Yo creo que ahora ese problema se está superando con la educación, tanto para los hombres como para las mujeres. Ese problema es inherente tanto para nosotros como para las mujeres..."

La escolaridad también tiene otra oferta, a más del castellano, funcional a los intereses del trabajador: la lecto-escritura y las matemáticas, el conocimiento de pesos y medidas, etc. que permite superar en algo la desventaja permanente de los desescolarizados, al menos para defenderse de los mecanismos de explotación o engaño a los que están sometidos en el mercado, en el trabajo, frente al patrono, etc.

"...Por una parte ciertamente es bueno que los trabajadores estudien, pero mucho más importante es para los indígenas para poder hacer las cuentas, para poder cobrar del trabajo. Eso justamente no le gusta al patrón, por que le van a cobrar completo y se les va a pedir completo los vueltos (el cambio). En las pesas y medidas ya se puede ver los números y se puede dar cuenta si están bien o mal las medidas. Es en eso que nos ha favorecido la alfabetización, de eso se dió cuenta mucha gente y no les gusta por esas razones..."

La escuela, la educación en general, también es una arena de los conflictos interétnicos, pues si de un lado están los maestros, generalmente mestizos (*q. mishus*, el mestizo en forma despectiva) que como alguien llega a afirmar realmente "desvían" a los niños de su historia, de su problemática.

La anterior constatación hace que algunas organizaciones –como la Federación Shuar y la Fundación Runacunapac Yachana Huasi– hayan buscado sus propias opciones educativas, en el sistema de tele-educación en el primer caso y en el de enseñanza directa, en el segundo. Ambas opciones buscan evitar esos "desvíos" a través de la introducción de contenidos que hablen de la propia historia y cultura, de los intereses y proyectos –"trabajos"– concretos de las organizaciones. En este modelo la comunidad como forma organizativa básica delimita y define, el tipo de educación deseable.

"...Mire usted, la organización salió por algunas razones... yo te pongo el caso de la montaña. Allí las organizaciones salieron adelante por el asunto de la defensa de la tierra. Entonces bueno, allí tuvimos que aprender a tomar una mayor conciencia. Depende de la mujer y de los contenidos de la educación los que pueden entrar en contradicción con la organización o no. Si son hechos con las organizaciones o no. Cuando sí son hechos en conjunto con las organizaciones, mientras que si enviamos que lo ejecuten otros, ahí no..."

Estas experiencias concretas contribuyen a concebir que la organización indígena está en la obligación y en el derecho de construir su propia utopía educativa, a aspirar a la autogestión, a aspirar a que sea la organización la que asuma esos retos y a asignar un rol preponderante en esa misma construcción de alternativas a la intelectualidad indígena.

"...Para fortalecer a la organización, para que la mujer también aparezca organizada, para que no estén separadas, para que aparezca también el pensamiento de la mujer. La mujer llevará adelante lo de la mujer, antes sólo los hombres gestionaban, la mujer auque esté en la comunidad, en el trabajo, también está en las luchas, junto al hombre. Ella ha estado sola, ni siquiera se conocen entre mujeres. Sólo se conocen los hombres. Por eso hemos creado la Secretaría para que las mujeres se conozcan también. Que aprendan también en la casa, que ellas también conozcan la forma de organizarse para no aparecer sólo cuando nos necesiten, sino para participar. Ese fue el objetivo de la creación de la Secretaría de la Mujer..."

"...Yo pienso que sí, en primer lugar porque es nuestro idioma, el negar eso, sería negar todo. Si bien no sé cuántos millones hablarán quichua, es un medio de comunicación. Además hay compañeros que sin ser quichuas aprenden quichua. Se rompe así una barrra que existe entre gente que no habla castellano pero que sin su idioma sabe el quichua para comunicarse..."

"...Creo que el problema radica más en la educación, y a través de ella habrá un buen momento en que algunos intelectuales, digamos en este caso, indígenas, porque veo que sólo ellos tienen que intervenir y sustituir..."

"...Creo que la actitud deberá ser dedicarse más que todo a la organización, en las comunidades para luego llegar a ampliar poco a poco nuestros conocimientos a nivel comunitario de todas las comunidades. Ayudar a superar los problemas que tenemos ahora..."

Para los dirigentes la escolaridad de los indígenas por sí mismo no constituye ninguna garantía de que la misma pueda apoyar los procesos de autogestión.

Aunque los intelectuales son necesarios al movimiento sólo su compromiso e inserción orgánica define el carácter de su contribución posible. Incluso acentuará la ya existente diferenciación social y provocará un alineación con el poder.

Esta posición es divergente de aquella otra, de carácter voluntarista, que supondría que todo intelectual indígena automáticamente está en condiciones de aportar a los desarrollos del movimiento; en este sentido la organización y sólo ella tiene las posibilidades de matizar, modelar y contener las aspiraciones educativo-culturales de las masas.

> "...Creo que la actitud deberá ser dedicarse más que todo a la organización, en las comunidades para luego llegar a ampliar poco a poco nuestros conocimientos a nivel comunitario de todas las comunidades. Ayudar a superar los problemas que tenemos ahora..."
> "...Yo creo que sí, porque o sea... nosotros siempre hablamos desde la organización, una organización trazada desde un punto de vista político, digamos, desde ese punto de vista yo no veo problema. Verá, actualmente los trabajos que se realizan, claro que no preocupan desde la organización, ya trazados políticamente ¿no?... pero podríamos decir que todos los hacemos. Los trabajos que se realizan con muy pocas familias, podríamos decir que se lo hace por separado, dentro de un hogar. Dentro del hogar nosotros trabajamos juntos..."

Pero las posibilidades que tiene la organización de generar opciones de esta índole están definidas por elementos dinámicos: las relaciones dirigentes-bases, su compresión y conocimiento de la realidad, la capacidad de movilización de las bases, los esfuerzos por consolidar la organización y constituir la unidad. Estos factores dinámicos, son de otro lado parte de un proceso de participación, de reconocimiento de los intereses diversos y similares de un proceso que puede ir lentamente, pero que apunta hacia el futuro.

Causas del analfabetismo

Si bien existe un reconocimiento de la existencia del analfabetismo, no existe una precisión acerca de su magnitud a nivel nacional (a excepción de la entrevistada Nº 1); la información, en el caso de poseerla, más bien se refiere a los ámbitos provinciales o locales.

> "...Hay muchas razones. Desde hace mucho tiempo los padres decían que no había que hacerles estudiar a las mujeres; que para qué iban a estudiar si era un desperdicio puesto que finalmente iban a casarse o serviría para que escriban cartas a los enamorados. Había esas ideas.

Por otro lado, los hacendados decían: para qué van a estudiar, ellas no necesitan estudiar, sólo sirven para cocinar, cuidar a los maridos. Esas ideas han sido las ideas que impedían que las mujeres pudieran estudiar. Las mujeres tienen que cumplir múltiples obligaciones en la casa. A las casadas les toca cuidar a los hijos y las jóvenes tienen problemas, viven lejos y no pueden moverse a ningún lado, por las noches no tienen el consentimiento para poder caminar libremente, no pueden ir a ningún lugar. El problema también es de dinero, por ejemplo para poder comprar cuadernos y lápices; de acuerdo a las conversaciones con las mujeres esas han sido las causas para que las mujeres asistan a los centros de alfabetización..."

Las situaciones y desarrollos organizacionales distintos también dan lugar a percepciones diferenciadas de la misma problemática. En efecto, dos situaciones extremas se reflejan en la posición del dirigente shuar y en aquella de la dirigente indígena analfabeta.

"...Bueno, en primer lugar ya le decía de que los hombres piensan 'para qué deben educarse las mujeres, si luego se casa y se queda cuidando al hijo', esa es un poco la mentalidad machista total que se tienen, me refiero a la población shuar, que es lo que más conozco, porque ahí nosotros tenemos la poligamia. El hombre es el que manda y la mujer es la que se queda en casa. Nosotros siempre apoyamos más al hombre y menos a las mujeres.

Pienso que para un grupo, aquí en la Sierra, no conozco el problema analizado a profundidad, de todas maneras, en el campo no existen suficientes escuelas; por otro lado, el sistema de huasipungo[4], entonces con toda esta situación, sobre todo para las mujeres, cuando existe la gran migración del campo a la ciudad, son ellas las que se quedan cuidando, en la casa. El hombre siempre es el que sale, el problema de algunos compañeros que vienen del campo a la ciudad es que la mujer se queda en la casa, cuidando al niño, en terreno. Entonces no se les da la oportunidad, nuestra, digo así porque es un derecho de ellas ya que ellas tienen la misma capacidad la misma organización tampoco no da, en este caso concreto, no ha dado un apoyo, un impulso a las compañeras.

En otros sectores sociales eso es diferente, yo más bien hablo de nuestra experiencia. Inclusive el 51% de la población ecuatoriana son mujeres sin

[4] Huasipungo: pequeña porción de tierra que el hacendado entregaba al trabajador indígena a cambio de asegurar el uso de su fuerza de trabajo y la de su familia en la hacienda. Legalmente el huasipungo desapareció con la expedición de la primera Ley de Reforma Agraria (1964), pero, sin la denominación, subsisten ésta y otras formas "precaristas" de relaciones sociales.

embargo, cuándo se ha visto a una mujer que sea ministro. Nunca se ha visto. Máximo una que otra diputada. Las mujeres como tal no participan en la política, deben defender sus derechos y también las organizaciones, si bien últimamente ya reivindican el derecho de la mujer, esas organizaciones son muy pocas. Claro que sí ha ido en surgimiento, al igual que ha ido en surgimiento el problema de las organizacioes indígenas, impulsado por las organizaciones indígenas. Debemos tomar conciencia de esto, los hombres vivimos –como decir– felices; ésto no se puede negar, que hay que superar, para unirnos y poder trabajar juntos..."

"...Por tener que hacer sus cosas o trabajos en sus casas, la culpa es la falta de dinero. Las mayores no les mandan a la hijas a las escuelas, no les gusta mandar; ahora en estos últimos tiempos están entendiendo poco a poco y les están mandando..."

Mientras que un 90% de la población shuar es analfabeta, en la comunidad serrana el centro de alfabetización tuvo una duración fugaz. Una situación intermedia es la de Simiatug donde aunque no se llevan procesos de alfabetización el programa ha sido atacado, como en la Federación Shuar, por la propuesta de escolarizar a los niños, para impedir la existencia de futuros analfabetos. Eso permite asegurar al educador de Simiatug que en la actualidad un 60% de las niñas va a la escuela.

A la luz de las entrevistas las causas del analfabetismo en general –y del analfabetismo femenino en particular– podrían ser agrupadas en culturales y socio-económicas.

Las causas culturales

Entre las causas culturales del analfabetismo se pueden señalar factores derivados de las percepciones y valores de la cultura tradicional, como la división sexual de roles, las funciones idealizadas de la mujer en el ámbito doméstico; la visualización del rol femenino en el proceso productivo, las funciones de la mujer como reproductora biológica y reproductora cultural y por fin las ideologías de la mujer acerca de sí misma y las ideologías desarrolladas sobre la mujer, por el conjunto social, de sociedades típicamente patriarcales, virilocales e incluso poligámicas (la sociedad shuar).

Es así que los entrevistados expresamente señalan:

- La oposición o reticencia de los padres y de los mayores a enviar a las niñas a la escuela.

"...También otras causas que yo he notado en la comunidad, es tal vez los mismos mayores, los papases no les permiten que las mujeres vayan..."
"...Por tener que hacer sus cosas o trabajos en sus casas, la culpa es la

falta de dinero. Las mayores no les mandan a las hijas, a las escuelas, no les gusta mandar; ahora en estos últimos tiempos están entendiendo poco a poco y les están mandando..."

– La noción de los padres y mayores de que educar a las niñas y mujeres jóvenes es un "desperdicio", puesto que éstas finalmente terminarán casándose y para el desempeño de las funciones doméstica la escolaridad es necesaria.

"...Hay muchas razones. Desde hace mucho tiempo los padres decían que no había que hacerles estudiar a las mujeres; que para qué iban a estudiar si era un desperdicio puesto que finalmente iban a casarse o serviría para que escriban cartas a los enamorados. Había esas ideas..."
"...Cuando las mujeres solteras ya tienen cierta edad, los padres piensan de que ya es hora de que deben casarse; piensan que es mejor que se casen a que se queden como madres solteras..."
"...Los mayores les hacen problema, creen que si estudian solamente les hacen pasar tiempo, creen que se dedican a chismear, eso es más o menos lo que yo les he escuchado a los mayores..."

– El temor de los padres, hermanos y esposos de que se desarrolle la sexualidad femenina por fuera del matrimonio y se traduzca en "malos comportamientos".

"...Nosotros queríamos una escuela para que se educaran tanto hombres como mujeres, pero ellos veían así: para qué van a estudiar, cuando ya saben escribir mandan cartas a sus enamorados y si ya saben leer y escribir hombres y mujeres ya empiezan a besarse, eso es malo..."
"...A algunas mujeres jóvenes no les mandaron sus mamás, porque dijeron que así aprenden malos comportamientos..."
"...Creo que las mamás tienen esos malos pensamientos, por eso piensan así y nos les mandan a sus hijas..."

– La posibilidad de escribir es un puente hacia la sexualidad extramatrimonial...

"...Yo he visto, andando en la sierra y en la selva, que los hombres tienen celos hacia sus mujeres, hacia sus hijas... Entonces también hay esos problemas. Los celos son como parte de la propiedad del hombre. No sé si la mujer tendrá celos. Yo pienso que si uno está casado y luego la ve con otro hombre, se ve mal. Lo mismo creo que le pasará a una mujer si el marido está con otra mujer..."

"...La otra gente también piensa así, dicen que el estar reunidas no vale, que las jóvenes se dañan, no les gusta que salgan de la casa. Sin embargo, aunque los padres no quieran que las hijas salgan de la casa, ellas salen fuera libremente..."
"...Hay pretextos de que participan también los jóvenes varones, tal vez es, como nosotros decimos vulgarmente en el campo, su hija está andando con tal joven o con tal hombre. También con las casadas sucede lo mismo..."

- La noción de que el ámbito femenino "natural" es su hogar, su casa y todo lo que está fuera de la casa es un peligro.

"...Las mujeres tienen que cumplir múltiples obligaciones en la casa. A las casadas les toca cuidar a los hijos y las jóvenes tienen problemas, viven lejos y no pueden moverse a ningún lado, por las noches no tienen el consentimiento para poder caminar libremente..."
"...Las mujeres no han participado en la alfabetización por los diferentes quehaceres domésticos en la casa, el cuidado de los animales, el cuidado de los hijos el trabajo del campo mismo..."

- La importancia que asigna la cultura al cumplimiento de los roles asignados a la mujer en la esfera doméstica (todos los entrevistados) y el hecho de que el tiempo que virtualmente pueda ocupar (la mujer) en escolarizarse cree conflictos de intereses entre ésta y el resto de la familia, fundamentalmente el marido y los hijos.

"...Porque la mujer indígena en el campo, no tiene su capacidad, más que todo su tiempo por tener el trabajo del campo, el cuidado de los niños y otros quehaceres de la casa..."

- Las exigencias reales de tiempo y trabajo en el ámbito doméstico.

"...Las ocupaciones de la casa, han sido un obstáculo, para que no haya mayor participación de las mujeres..."
"...Entonces, por otro lado, la mujer desde que amanece hasta que anochece trabaja. Está vistiendo al niño, está lavando... pero es un trabajo permanente... desde el amanecer hasta el anochecer. El hombre trabaja un poco, come y luego descansa, si hay un centro de alfabetización se va, la mujer todavía trabaja y sigue trabajando..."

- La preferencia que se da a la escolaridad del hombre, negándosela a la mujer.

"...En cuando a la educación, normalmente o tradicionalmente a las com-

pañeras, hablando de la problemática indígena, siempre se les ha negado, siempre le dan preferencia a los varones..."

– El "machismo" como impedimento real a la escolaridad femenina.

"...Claro que sí, eso mismo digo yo, pero la falta de conciencia de los hombres, no colaboran, ellos creen que las mujeres somos así, como un trapo viejo que debemos vivir por vivir, manteniendo a ellos, ayudando a ellos, o quizá cuidado a los hijos y servimos sólo para eso y no seguir adelante..."

"...Sobre todo en el campo indígena hay más machismo y deberíamos educarnos nosotras para salir de eso, de ese problema y ellos también deberían educarse para dejarse a un lado el machismo, nosotras en cambio aprender más y más..."

"...Con el marido no se puede salir a estudiar a ninguna parte. Bueno, algunos maridos les mandan en cambio otros, que son celosos, no permiten salir a ningún lado. Por eso pienso que la mujer vive con problemas. Algunos hombres se enojan, pegan, celan con otros hombres, sólo porque son hombres quieren tener a sus mujeres bajo las órdenes suyas y no vivir en igualdad..."

– La falta de escolaridad de las propias madres.

"...Ya que las mujeres, al menos las madres de familia no tienen como educarse, ya que ellas no han recibido una educación desde niñas, por el problema económico de sus padres o quizá por falta de inspiración o por cuidar los animales, por mandar a cuidar a sus hijas, tal vez..."

– La incomprensión de los derechos de la mujer.
– El tipo de educación existente, que no valoriza a la mujer.

"...Hay familias que dan poca importancia a la educación de la mujer, entonces la mayor parte de las familias han dado poca importancia a la preparación de la mujer..."

– La incomprensión y la falta de apoyo de la organización popular a la educación femenina, expresada en falta de incentivos, promoción apoyo y creación de alternativas concretas, así como la ideología.

"...Había buena participación; sobre todo lo problemático es que hay una ideología, sobre todo las mujeres no asistían, pero más que eso, es la misma educación que dan..."

"...Entonces no se les da la oportunidad, nuestra, digo así porque es un derecho de ellas ya que ellas tienen la misma capacidad la misma organización tampoco no da, en este caso concreto, no ha dado un apoyo, un impulso a las compañeras..."

– La poligamia.

"...Bueno, en primer lugar ya le decía de que los hombres piensan 'para qué deben educarse las mujeres, si luego se casa y se queda cuidando al hijo', ésa es un poco la mentalidad nuestra; por otro lado, en cuanto a la mentalidad machista total que se tiene, me refiero a la población shuar, que es lo que más conozco, porque ahí nosotros tenemos la poligamia. El hombre es el que manda y la mujer es la que se queda en la casa. Nosotros siempre apoyamos más al hombre y menos a las mujeres..."

– La opinón tradicional de que la mujer es menos inteligente (todos).

"...Antes yo pensaba que el hombre era más inteligente, más que nosotras, ahora, pensándolo bien, creo que somos iguales que ellos. Pienso que somos iguales todos, en cuanto a los trabajos las mujeres trabajamos más, todos los trabajos de la casa..."

"Con estas nociones se piensa más en los hombres como que siempre él es superior, más inteligentes que las mujeres..."

– La inseguridad femenina sobre la propia capacidad.

"...Yo se que hay, pero no se decir cómo será, pero la gente que entiende en quichua debería acudir a los centros de quichua..."

"...Porque son hombres, les tenemos miedo, porque por ser hombres tienen más pensamiento, creemos que las mujeres somos inferiores, sin embargo en lugar de sentirnos iguales, les tenemos miedo..."

– La exclusión de la mujer en la vida política, incluso en la de la organización indígena.

– La desmotivación de la propia mujer: "falta de inspiración", "falta de empeño" e incluso vagancia.

"...Creo que no tienen empeño, creo que no tienen necesidad de la educación..."

"...Al inicio asistían todos pero más tarde les dio vagancia e iban quedándose atrás poco a poco..."

– La irrelevancia de los contenidos de la alfabetización para las necesidades y

problemas que afronta la mujer; el hecho de que los programas no toman en cuenta las necesidades, por ejemplo, los problemas de los niños, de la salud, de la agricultura.

"...Por otro lado el programa también no está bien trazado para que realmente responda a la necesidad de la comunidad. Por ejemplo, relacionado a la materia, no hablan sobre la educación del niño, sobre la salud, la cocina, la agricultura, sobre todo lo relacionado con la realidad en que vivimos..."

- La migración masculina que ata a la mujer a las obligaciones domésticas.

"...Por el hecho de que para sobrevivir tienen que trabajar. Por el hecho de que el hombre tiene que salir a trabajar la mujer tiene que quedarse en la casa a cuidar a sus hijos..."

- La percepción de que el pensamiento de las mujeres es distinto (la "idea femenina")

"...Nosotras no tenemos una idea femenina. Así como hay la idea masculina. La idea femenina claro que vale, pero no se puede hablar tanto como los hombres, porque es distinto, nuestra voz femenina habla de ellos..."

Las causas socioeconómicas

- La inserción real de las mujeres analfabetas rurales en los procesos productivos (el cuidado de la chacra, de los animales, los negocios, la artesanía) y que incide en la doble jornada femenina.

"...Para las mujeres indígenas el problema es peor, no tienen con quien dejar a sus niños. Para las indígenas no sólo son los hijos, son también los animales..."

"...También hemos hecho reconocer por qué la compañera mujer a veces dominada o discriminada, como es en el trabajo doméstico, es mal pagada, la mayor parte de las mujeres en el campo no tiene sueldo, no tiene su trabajo propio, también diríamos su profesión..."

"...La mujer en este caso veo que trabaja más que un hombre, ya que hay mujeres que a más del trabajo del hogar se entregan a las organizaciones, son muy avanzadas digamos, más que los hombres. Los hombres van de la organización a su trabajo agrícola y se dedican luego a su autoformación, el hombre no está generalmente cuidando a los hijos, en la casa. Pienso que la mujer tiene un doble trabajo..."

– Aunque una entrevistada no percibe el trabajo femenino como "trabajo", ni expresa una clara noción de que dicho trabajo aporta a la constitución del ingreso familiar, la mayoría sí lo hace, y es justamente esa función la que obstaculiza la escolaridad femenina, aunque la misma sea visualizada solamente como "falta de tiempo".

"...Depende de qué comunidad sea, hablando así, ya creo que sí ayuda..."
"...Las mujeres que viven en el campo trabajan de peonas en las haciendas. En estos tiempos esa plata ya no les alcanza, muchas veces tienen que salir a trabajar de albañil junto con los esposos. Así hemos visto a varias mujeres, por todo lado..."
"...La mujer por motivos económicos principalmente, ve que tiene que seguir trabajando para sobrevivir; lo que se cosecha ya no alcanza para la vida familiar, entonces ella busca otras maneras de aportar..."

– La migración masculina que añade nuevas responsabilidades a la mujer, especialmente en la producción y frente a la organización, ejerciendo restricciones reales en el tiempo necesariamente requerido para alfabetizarse (todos).

"...Cuando existe la gran migración del campo a la ciudad, son ellas que se quedan cuidando, en la casa. El hombre siempre es el que sale, el problema de algunos compañeros que vienen del campo a la ciudad es que la mujer se queda en la casa, cuidando al niño, el terreno..."
"...El hombre sale a otros trabajos hacia las ciudades en busca de dinero, entonces la mujer se queda en la casa y no tiene la oportunidad de participación en el programa de alfabetización y otros trabajos también. Eso no ha permitido de que la mujer participe en la alfabetización..."

– La estructura de la economía serrana en función de la hacienda y no de los intereses de los indígenas, hombres y mujeres.

"...Pienso que para un grupo, aquí en la Sierra, no conozco el problema analizado a profundidad, de todas maneras, en el campo no existen suficientes escuelas; por otro lado, el sistema de huasipungo, entonces con toda esta situación, sobre todo para las mujeres..."

– El reconocimiento de que el analfabetismo femenino no es un problema individual sino social y está condicionado por las estructuras (el "el medio") sociales.

"...Deberíamos ver en nuestras escuelas sobre la problemática de la mujer, no tanto como el problema personal sino como un problema social y,

además de eso, debe haber un sitio donde presten todas las posibilidades para mejorar la situación..."

- La falta de tierra o de trabajo rural expulsa a las mujeres analfabetas a las ciudades y, en el nuevo contexto éstas tienen necesidades y obligaciones distintas, la sobrevivencia en el nuevo ambiente es traumática, pero se debería crear alternativas educacionales por parte de la propia organización.

"...Las organizaciones no han apoyado con planes y programas concretos... todas estas situaciones, creo que son pequeñas pero se tiene que superar..."

"...También el atropello de los mestizos que a veces cuando nosotras salimos a las ciudades, nos tratan como que no fuéramos humanos..."

Impactos y expectativas frente a los procesos de educación

La alfabetización quichua:

En este mismo trabajo se resume el carácter de este Programa impulsado por el estado entre 1979-82.

Aquí se busca analizar –con las restricciones del caso– el modo en que ha sido percibido el impacto de dicho Programa desde las versiones dadas por los dirigentes, educadores y usuarios entrevistados.

Las respuestas nos remiten a examinar si la alfabetización quichua logró:

- contribuir al desarrollo de la cultura indígena;
- responder a las condiciones, necesidades, problemas y expectativas de la mujer analfabeta indígena;
- si los contenidos y las formas de las cartillas u otros materiales educativos exponen y representan adecuadamente la cuestión femenina, particularmente a la mujer indígena rural.

El desarrollo cultural:

Uno de los supuestos básicos del Programa era de que éste contribuiría al desarrollo e impulso de la cultura quichua. Terminado el proyecto y sin las controversias y polémicas que éste generaba en el momento de su ejecución, las percepciones sobre su impacto en el desarrollo cultural siguen siendo controversiales aunque matizadas; en gran medida, la comprensión del impacto en este ámbito específico (el desarrollo de la cultura quichua) está definida –en las entrevistas– tanto por la observación directa o indirecta de la conducción del proceso, así como por sus

diferentes roles individuales, que no son excluyentes: dirigentes; dirigentes y educadores, dirigentes y alfabetizados; alfabetizadores solamente; asesores de proyectos de educación bilingüe o asesores y militantes de la organización.

> "...Entonces en cuanto a ese punto también sí se ha dado buenos resultados, se les ha indicado que en las casas tengan sembrado cedrón, toronjil, orégano, así diferentes plantas medicinales..."
> "...Para eso no hubo nada, en esos tiempos que yo también estaba un poco sin hacer nada, me iba a caminar con las monjas, bueno ahí la gente quería oír algo y seguían asistiendo a las reuniones poco a poco..."
> "...Yo pienso que bien o mal todos los pueblos han evolucionado, y nosotros también. Al menos nosotros ahora podemos plantear, aunque hayan esas modificaciones, es decir la necesidad de nuestras lenguas y de nuestras culturas. Tenemos que ver que las situaciones van cambiando, tenemos que aceptar lo propio como parte de nuestra esencia pero también aceptar la cultura occidental. Hay que aceptar o rechazar, pero sabiendo lo que es. De todas maneras yo pienso que hay que aprender la educación castellana, ahora nosotros estamos diciendo: somos indios, discutimos y peleamos por nuestros derechos; creo que el hecho de que estamos hablando de la necesidad de que exista una comunicación entre los diferentes pueblos nos está ayudando, usted habla quichua, yo hablo shuar, si nos ponemos a hablar cada uno en nuestro idioma no nos entendemos ¿verdad? Entonces nos podemos comunicar a través del castellano. ¿No es verdad? Entonces creo que nosotros debemos aprender esto. Cuando se aprende un idioma hay muchos aspectos que se aprenden. Yo pienso que hay una cultura de élite y una cultura popular, lo mismo que ya decía hablando acerca de la educación, entonces, en ese mismo sentido, en la medida en que el hombre y sobre todo a través de su organización toma conciencia de su cultura, entonces allí la revaloriza, pero si solamente va a negar su cultura, a pesar de que use su vestuario, y hable su idioma, pero si no se comparta como miembro de un grupo, de una organización, vemos que se convierte a un individuo medio folklorizado. A nosotros nos han estado explotando a través de la música folklórica, de la danza folklórica, de las artesanías, sobre todo aquello que es más llamativa..."
> "...Para mí es importante el quichua, para nosotros conociendo bien el quichua podemos diferenciar cuál es el castellano, porque ahora nosotros mezclamos palabras de quichua y no hablamos bien el castellano ni el quichua, desde ese punto de vista daría un margen de identificación..."

Estos elementos y el tiempo transcurrido, inciden necesariamente en la percepción misma pero, al mismo tiempo, dejan reconocer los logros alcanzados y los vacíos no cubiertos en el proceso.

Las respuestas plantean lo siguiente:

– No incidió positivamente en la medida en que, a pesar del uso del idioma quichua, los contenidos, no eran de esa cultura, fundamentalmente por no mostrarla en el marco de las contradicciones sociales del país y por alejarse de los intereses propios de los indígenas del campo y de la ciudad.

"...La alfabetización no ha ayudado en el desarrollo de nuestra cultura, más bien ha perjudicado bastante con el castellano, también un poco con el quinchua. No nos ha hecho ver y reflexionar sobre nuestra propia cultura y costumbres. Agrandan lo del castellano haciendo que se deje a un lado lo propio y que se avergüencen. No hacen ver nada de nuestro modo de vida, entonces es mucho más lo del castellano, sea porque se puso en reuniones, por le cambia el vestido, se deja la lengua haciendo que haya un alejamiento de nuestra cultural.
Nos enseñan en nuestra lengua pero nada de nuestra cultura; quizás en los primeros años hablaron un poco sobre lo nuestro, lo que creo que ha ayudado algo. La alfabetización ha ayudado bastante en el habla, porque se hablaba un quichua mezclado con el castellano y un castellano mezclado. Aparte de lo referente al idioma, no le he visto otra ayuda..."

– La alfabetización quichua no podría responder plenamente a la noción de desarrollo cultural que tiene el movimiento indígena porque no respondía a los intereses de sus organizaciones.

"...Bueno desde ese punto de vista, la verdad es que quienes llevan la alfabetización es un instrumento manipulador, la alfabetización no lleva del dicho al hecho, porque los programas no son trazados de acuerdo a nuestra realidad..."

– El desarrollo de las culturas indígenas es viable en el marco de la autogestión de los proyectos educativos de las propias organizaciones.

– Pese a las limitaciones del programa, fue positiva la reflexión que se dió en torno a la cuestión indígena, a la propia lengua como medio de expresión de la cultura y como instrumentos normatizado para la producción escritura.

"...Para mí –y así hay gente que lo expresa–, una sola vez se aprende todo, a leer, escribir. Una vez que se ha aprendido a leer, se puede leer en quichua, en castellano, en inglés –aunque no se entienda–, leer sí se puede leer. Debido a esas nociones digo yo, y puesto que en quichua debe haber y hay documentos, libros, papeles escritos, y se necesitan que estén escritos en nuestra lengua se debe seguir enseñando en quichua, en nuestras co-

munidades…"

"…Creo que en los contenidos deben estar tomados los mismos aspectos. Por ejemplo en la escritura. La escritura se da ya como una norma, es decir ya está normalizado. Los niños deberían seguir escribiendo así. Habría una pregunta: Qué pasa con lo que vienen aprendiendo los niños. Empata con lo que ya se aprendió? Con lo que ya sabe la mujer o la mamá. Y otra cosas cómo cuidar las plantas los animales, etc…"

– Ese desarrollo de la propia cultura se viabilizaría y fortalecería si se incluyeran:

  - los problemas derivados de las condiciones de vida;
  - de la identidad cultural;

    "…Pienso que, en primer lugar, habría que no perder nuestra identidad, en primer lugar. Aparte de eso habría que ver la necesidad de que se enseñe el idioma, ya que así se mantiene vivo el idioma y sigue la enseñanza…"

  - de la historia;

    "..Habría además que conocer la historia de nuestro pueblo, ver cómo ha ido surgiendo, no es que hemos quedado en el pasado, por eso la historia nos ayudaría a comprender cómo hemos ido evolucionando. Para las nuevas generacioens nosotros seremos el pasado…"

  - de la propia estructura idiomática;
  - de las costumbres propias;

    "…Tenemos que ver que las situaciones van cambiando, tenemos que aceptar lo propio como parte de nuestra esencia pero también aceptar la cultura occidental…"

    "…Entonces cuanto tú conoces tu cultura en tu propio idioma puede distinguir lo que no es de tu cultura y valorizar lo propio, con criterios propios, tener una opción para decidir qué es más importante…"

  - del riesgo de aculturación en las ciudades;
  - de los procesos productivos, y de los conocimientos propios, por ejemplo de medicina;

    "…Entonces en cuanto a ese punto también sí se ha dado buenos resultados, se les ha indicado que en las casas tengan sembrado cedrón, toronjil, orégano, así diferentes plantas medicinales…"

- de los proyectos y procesos de la organización indígena;

  "...Por eso hay que apoyarlas, hay que ver que su presencia es necesaria y la organización tiene que divulgarlo, no tiene que tener miedo, nuestras aspiraciones como organización tienen que estar en los planes y programas de la educación..."

- de los problemas de las comunidades y de otros países;

  "...Asímismo, las mujeres ven y sienten la necesidad de otras cosas, ven los problemas de la comunidad de otras provincias, de otros países..."

- de las diferencias con la otra cultura a efectos de diferenciación y de valorar lo propio;

  "...Cuando se aprende un idioma hay muchos aspectos que se aprenden. Yo pienso que hay una cultura de élite y una cultura popular, lo mismo que ya decía hablando acerca de la educación, entonces, en ese mismo sentido, en la medida en que el hombre y sobre todo a través de su organización toma conciencia de su cultura, entonces allí la revaloriza..."

- se inculcará a los maestros mestizos o mestizos e indígenas nuevas actitudes y compromisos;

  "...Los profesores mestizos también deben aprender el quichua, sin embargo nosotros hasta ahora les hemos dado el gusto, aprendiendo el castellano, pero aunque ellos aprendan nuestra lengua, nosotros tenemos que aprender la de ellos, para defendernos..."

- de la religión propia y de los riesgos de divisionismos que implica la presencia de otras religiones;

  "...Eso nos ha llevado más sobre el indígena, en cuanto a su religión, su trabajo en el campo, la salud, todo eso se debe conocer más. Porque actualmente en cuanto a la religión hay docenas de religiones que a veces entran a las comunidades, dos o tres, dos o tres de otro, otros y otros que a la final llevan a una desorganización total entre la mismas comunidades..."

- si los libros, textos, etc. reflejaran la realidad y existiera mayor produción escrita en quichua;

  "...En las comunidades se debe hablar pensando bien; en la misma alfabe-

tización se debe enseñar nuestra propia lengua y se necesita seguir enseñando con libros escritos en quichua..."
"...Si pero cada indígena es propio del dolor del indígena mismo, entonces, cada quien debe investigar sobre realmente como fue, deberían ayudar en cada escuela a explicar algo, sobre nuestra historia pasada a los niños..."

– Pese a las limitaciones del Programa, los alfabetizadores resposables sí se preocupan del idioma, y de plantear los aspectos de la producción y la vida ritual y de aspectos agropecuarios, aunando la teoría y la práctica.

"...En cuanto al aspecto agrario también nos ha ayudado bastante trabajar con ellos personalmente. Como hay tierras comunales, participando con todos ellos el trabajar las diferentes hortalizas como es: col, zanahoria, remolacha, lechuga y otras cosas más. Entonces hemos participado de ambos centros, el castellano y el quichua. Se ha aprendido van sembrando en sus casas. Actualmente no están continuando con esas siembras, pero en nuestros tiempos si ha dado el interés de aprender en toda clase. Los alfabetizadores que eramos conscientes no nos preocupábamos sólo en enseñar a leer y a escribir sino también en trabajos prácticos..."

– La adquisición de la lecto-escritura y de la matemática.
– La enseñanza en la lengua materna contribuye al orgullo idiomático.
– Otros problemas, tanto la alfabetización quichua como la alfabetización en castellano son:

  • el no haberse basado en la realidad y enfatizar exclusivamente en la lecto-escritura;
  • la falta de compromiso de los alfabetizadores;
  • la falta de participación femenina causada por su inserción en el proceso productivo.

"...No, no es tanto eso, nosotros hemos visto que el problema es más bien la cuestión de la ocupación que realizan cada una de las mujeres, porque son pobres..."

10. Otro problema fue concebir la alfabetización en quichua y no una alfabetización bilingüe puesto que todos, especialmente los hombres y mujeres jóvenes, exigían el castellano, de ahí que la solución sería la educación bilingüe. La propuesta bilingüe sin embargo, debe ser de acuerdo a la situación (lingüística) de cada comunidad.

"...En nuestra zona hemos hecho bilingüe, no hemos hecho sólo en caste-

llano, sobre todo los alfabetizadores han sido educados en la biculturalidad, entonces no ha habido esa diferencia, sólo en castellano o sólo en quichua..."
"...Bueno, depende de cómo sea el lenguaje de cada comunidad. Porque hay comunidades que hablan perfectamente, que hablan más el quichua y hay comunidades que hablan el castellano, entonces depende de qué idioma hablan más. Por ejemplo en mi comunidad hablamos más el castellano y no ha habido centros en quichua..."

- La necesidad de aprendizaje del castellano condicionó a que las mujeres, especialmente las jóvenes, asistieran a los centros de alfabetización en castellano; o que en la alfabetización en quichua de hecho se exigió que se usarán las dos lenguas. De hecho, algunas mujeres sólo aprendieron las "cinco vocales" y a escribir su nombre.

  "...Aprendieron muy poco, solamente aprendieron las cinco vocales y se quedaron..."
  "...Asistieron a los dos, es decir, enseñaron en las dos lenguas..."

- Es importante que para la población quichua el proceso alfabetizador en sí sea en quichua, así se evita la mezcla de los dos idiomas. Por otro lado, el castellano es una lengua impuesta.

  "...El castellano, al menos para nosotros es algo impuesto, nosotros en mi comunidad hablamos el castellano pero no perfectamente. En mi comunidad hablamos así mezclado, entonces en lugar de estar imponiendo una mezcla, mejor sería el quichua..."

- Las mujeres casadas asistieron en menor grado que las solteras, aducieron como causas fundamentales las tareas domésticas, acarrear leña, cuidar a los niños, al marido.

  "...Porque ya sabe que las mujeres, al menos las madres de familia, ya no tienen tiempo para acudir al estudio, yo digo que no ponen mucho empeño..."
  "...No tanto con las solteras, ocurre pero en mínima cantidad, hay mujeres que ponen mucho empeño..."
  "...Por los trabajos, las mujeres solteras tienen la libertad, lo que en cambio no ocurre con la mujer casada, las madres de familia tienen que atender su hogar, a su esposo a sus niños, en el campo al menos..."
  "...Algunas asistieron un mes, otras dos meses, tres o cuatro meses y fueron retirándose poco a poco. Pusieron excusas que tenían que ir a cargar

agua, a traer leña, a coger hierba para los cuyes y no asistían mucho y se quedaron en la casa aprendieron poco..."

– La irregularidad y la falta de asistencia también se debió a la "pereza" y a la "falta de empeño" lo que condicionó que las mujeres rápidamente olvidaran lo aprendido.

"...Durante mi período muchas mujeres ponen empeño y aprenden algunas no ponen empeño, entonces no aprenden, o será la madurez que no les permite a que no aprendan o sería por el poco empeño que ponen..."
"...Creo que no tienen empeño, creo que no tienen necesidad de la educación..."

Condiciones, problemas, necesidades y expectativas de la mujer indígena

– La mujer indígena es analfabeta en la mayoría de las comunidades y de los grupos de indígenas.

"...En estos últimos tiempos todavía debe haber de un 25 a 30 por ciento. Quizá un 30 por ciento de mujeres que no van a la escuela, el problema es por el dinero. Usted sabe que nuestros niños indígenas desde pequeños aprenden a trabajar. Necesitan dinero para vestirse ¿verdad?..."

– Su escasa participación en los Centros de Alfabetización, comparándola con la de los hombres, se debe a los roles de la mujer en el hogar; a los celos de los hombres frente a sus mujeres e hijas; al temor a la existencia de madres solteras; a la reticencia de los mayores para que se eduquen sus hijas; a las rivalidades entre grupos familiares para que puedan ocurrir uniones indeseadas.

"...El hombre sale a trabajar en la ciudad, por eso piensan que el hombre debe estudiar. Piensan que el hombre trabaja para mantener a la mujer, por eso piensan que el hombre debe saber más; el hombre tiene que estudiar a la fuerza aunque sea pagan al compradre para que él le enseñe. Los padres quieren que aprenda para cuando vayan a las ciudades, la mujer en cambio se queda en la casa, no sale. Con estas nociones se piensa más en los hombres como que siempre él es superior, más inteligente que las mujeres..."
"...Nosotros queríamos una escuela para que se educaran tanto hombres como mujeres, pero ellos veían así: para qué van a estudiar, cuando ya saben escribir mandan cartas a sus enamorados y si ya saben leer y escribir entre hombres y mujeres ya empiezan a besarse, eso es malo..."

- La dificultad de la alfabetización femenina también radica en la asistematicidad de la oferta educativa.
- Otra dificultad para la alfabetización femenina es que los programas han sido generalmente en castellano y manejada por los blancos mestizos.
- En el caso de los quichuas, un problema ha sido la tardía –1980– unificación de las grafías y el hecho de que dicha unidad plantea problemas específicos de normatización de la lengua escrita.

  "...En los compañeros quichuas que recién han empezado desde el ochenta, con una unificación de la grafía quichua y empieza la educación, creo que les da mayores oportunidades, mayor aptitud de poder trabajar, aunque esté en su propia casa, en una institución privada o pública. El mayor problema existía antes, cuando la educación era solamente en castellano, en donde se sentía superior la educación blanco-mestiza..."

- La escasa participación de las mujeres en los Centros quichuas también se debe a la falta de valoración de lo propio, que es visto como cosa del pasado, mientras lo hispano, está ligado a las opciones del futuro.
- La alfabetización, en quichua y en castellano, no ha ayudado mayormente a la mujer indígena, por no incluir su problemática; sólo "las letras", en el mejor de los casos; ni los profesores ni los textos responden a la problemática y a la comunidad; igual efecto negativo se debe a la falta de materiales y de seguimiento.

  "...Quizás hasta ahora la enseñanza es la misma. ¿No es verdad? Tanto en castellano como en quichua, la propia enseñanza es mala, sólo hacen ver y escribir –inúltimente– las letra y nada más; no enseñan cómo se debe seguir, ni nada útil. Ni el profesor, ni los libros enseñan. Por esa razón, yo no digo que ha ayudado, porque en estos últimos tiempos no se ha visto ningún cambio significativo en el aprendizaje..."

- La alfabetización no pudo contribuir mayormente al desarrollo de la mujer, en parte por sus propios problemas derivados de las cargas en el hogar, pero adicionalmente por la falta de conciencia de los hombres, de los esposos, el marchismo e incluso los maltratos en el caso de las solteras, por la oposición, crítica o falta de apoyo de los parientes. La idea general de que pierden el tiempo.

  "...En el campo se da medio similar, al niño, bueno... se lo puede dejar con la tía o la abuela, pero los hombres no les apoyan, les dicen: "para qué van a estudiar". O como el caso de los Cofán..."

- Una razón para la escasa participación femenina en los centros de alfabetiza-

ción es el de los prejuicios y, en general que no se valora la alfabetización en sí.

"...Piensan creo que están pasando el tiempo. O porque el marido no quiere que vaya..."

– El miedo de las mujeres a participar.

"...Entonces pienso que es un poco falta de seguridad, porque cuando no estamos seguros, ahí tenemos miedo. Pero eso se puede superar, con mayor participación cada vez más y un conocimiento mayor..."

– La carestía de la vida también ha dificultado la participación femenina en la alfabetización.

"...La carestía de la vida no ha permitido que sigan aprendiendo más, más que todo a las compañeras del campo..."

– La deserción femenina fue muy alta y parece ser causada por una conjugación de factores: culturales, económicos, sociales, motivacionales; un caso –expresado–, señala que las dos terceras partes de las mujeres matriculadas se retiró del centro de alfabetización en el primer trimestre. (En el centro en castellano quedaron 11 de 35 matriculadas y, en el quichua 6 de 18).

"...En el primer trimestre fue en castellano, el mayor número en mi comunidad, pero así fue bajando, bajando, al final terminaron de 35 que se matricularon, terminaron 11 entre hombres y mujeres. Entonces las compañeras mujeres sólo han terminado 6 de 18 que eran, por diferentes problemas, algunas se han retirado, no han querido participar y se han salido..."

– Aunque virtualmente podría haber discriminación para las mujeres indígenas analfabetas, sobre todo en el contexto de niveles de escolaridad distinta de la pareja, en realidad las mujeres indígenas analfabetas son apreciadas en su propia cultura fundamentalmente por su capacidad y aptitudes para desenvolverse en el ámbito doméstico y en su entorno, por su participación en la vida de la organización y su capacidad de decisión. Las mujeres analfabetas "son sólo analfabetas en letras"; las mujeres alfabetas, frente a la realidad, incluso "pierden el hilo".

"...El trabajo de la mujer analfabeta creo que actualmente es participar en las organizaciones, tejen fajas, hilan, también hacen trabajos de campos

que es más importante, preparación de tierra, siembras, cosechan, son las que más trabajan en las comunidades. No porque son analfabetas vamos a decir que no hacen nada, trabajan más e incluso participan más en las reuniones, dan ideas ayudan.

Incluso si el marido es dirigente, como sean, muchas veces la mujer ayuda a sacar adelante. Las compañeras, tienen capacidad de decisión. Hay otras compañeras que han estudiado, saben de todo, pero pierden el hilo de trabajo en el campo, ya que su especialidad no les deja trabajar en el campo sino en la ciudad o en alguna parte, entonces la mujer analfabeta mantiene todo el sistema de vida..."

"...Sólo se dedican a los quehaceres domésticos. Hay mujeres analfabetas que se dedican a la organización, también ayudan a sus esposos en el campo, trabajan en el campo..."

"...Realizan trabajos manuales. Considero mujeres alfabetizadas a las que han entrado a las escuelas o colegios y las veo más limitadas en su trabajo ya que ellas no ve como la mujer analfabeta. Hay mujeres analfabetas que van al mercado y venden bien, en cambio las mujeres alfabetas no se preocupan, no conocen esa realidad. La mujer analfabeta es más consciente, vive en su realidad".

"...Diríamos que son analfabetas en letras, pero su experiencia de trabajo en las casas, primero son buenas para la administración de la casa, si es dentro de la organización asisten a las reuniones, entonces hay la participación conjunta..."

- Reconociendo condiciones comunes de la mujer analfabeta indígena, sería deseable que los procesos de alfabetización incorporan esa problemática (todos); pero adicionalmente, lo que la misma mujer, señalara como necesario; algo que sea concreto, que tome en cuenta la realidad del campo y tome en cuenta los roles de la mujer en la propia cultura; que desarrolle temas de la cultura en si; la capacidad de reproducirla; la propia historia y la historia del movimiento indígena, así como sus reivindicaciones centrales. También sería importante incluir el rol de la mujer en el contexto de la organización y, la proyección de la propia organización femenina.

  "...Deberían aprender como se organizan las mujeres en otras comunidades, algo que concierne a la vida y el cuerpo de la mujer por ejemplo su educación sexual, que no se sienta algo forzada. Es una manera de organizar pensando que ella es una mujer y que tiene su valor..."

- El conjunto de roles femeninos también debería ser parte de la educación de las ñiñas (el trabajo en el campo, el manejo del hogar, el trabajo manual, la vida comunitaria...), en su definición debería opinar la comunidad y la organización.

"...Bueno a las niñas para mi modo de pensar, es bueno de que en las escuelas se debe enseñar como base fundamental es la preparación de alimentos, cómo deben tener arregladas las cosas, la casa, el aseo y el cuidado mismo, cómo debe cuidar su casa, todo eso, lo que se debe enseñar es a no perder su trabajo, lo que se hace ahí es el bordado, lo que en las escuelas llaman trabajo manual.

"...Yo pienso que deben hacer aprender el trabajo del campo: desde pequeñas que vayan viendo el trabajo práctico de cómo han vivido, de cómo han venido viviendo y cómo han de vivir. mirando hacia el futuro, demostrando su necesidad de cómo deben aprender en el trabjo del campo y los quehaceres de la casa, no sólo es el deber de una niña sino también del niño no sólo es para las mujeres, sino obligatoriamente debe saber el hombre también..."

– Las niñas deberían aprender todo, aparte de lo específicamente femenino; las virtudes y defectos de la cultura; las destrezas para la vida doméstica y la producción; sin embargo, se debería impedir formas de enajenación cultural. También son necesarias las nuevas técnicas y obviamente, leer y escribir (todos).

"...Depende, las niñas indígenas yo pienso que... depende de lo que se quisiera... si es realmente una escuela así... que no está vinculada a ninguna organización, lo primero que hacen es que aprenda a leer y a escribir pero nada de lo de sus padres, si es una escuela que está vinculada a la organización, claro que aprenda a leer y a escribir, pero también algo de la comunidad, de la organización y así algún día ella llegue a participar y a tomar decisiones; eso es al menos lo que yo, desde mi punto de vista, aspiro y peleo por eso. Pero es reciente esa situación..."

"...Deberían aprender a leer y todo eso... pero también enseñarles sobre nuestros problemas. Desde pequeñas para que sigamos avanzado, creciendo con esa idea..."

"...Igual pienso yo, no sólo se deben enseñar a cocinar, barrer, las mujeres también necesitan ser técnicas en algo, se debe ayudar en el trabajo y en las ideas.

Sin embargo no sólo para enseñarles, sino también es necesario con las comunidades, con las madres y los padres de familia, decirles cómo ellos necesitan que sus niñas estudien y que digan cómo y qué quieren las niñas también..."

"...Bueno depende de las organizaciones, hablando del trabajo, cómo piensa la organzación, ciertas tareas se deben mandar por separado, ahora nosotros estamos enseñando sobre los tejidos, tejer shigras, fajas, todo eso..."

"...Creo que cómo mantener la economía, el manejo de la economía. Igual la agricultura.. Las mujeres alfabetas ya no quieren saber de las plantas, de los animales. La mujer indígena está más desempeñada en la agricultura y en el cuidado de los animales"
"...No deben aprender a hacer dibujos occidentales, en el caso de las manualidades. Existen figuras y diseños indígenas, autóctonos si se quiere. No se debe aprender como hacen en España o en México. Los diseños de aquí hay que rescatarlos..."

Las representaciones de la imagen femenina

– En cuanto a la representación de la mujer en los textos de alfabetización y educación, las entrevistadas piensan que aparecen cocinando, lavando, cuidando los animales..., pero que no se plantea las posibilidades de acción de la mujer en otros espacios y actividades, lo cual reafirmaría el prejuicio de que la mujer no es capaz de desenvolverse en otras esferas; no se presentan sus conflictos con el hombre. Las diferencias entre la realidad y la representación de la imagen llevan a la entrevistada a preguntarse:

"¿Así viviremos nosotras?".

Por otro lado las imágenes femeninas son muy generalizadas, hay más hombres que mujeres, tal vez se necesitaría elaborar para el efecto materiales didácticos adicionales (Vgr.: filminas) o incluir fotos antes que dibujos.

"...Hay que hacerles ver cómo están viviendo, luego hay que darles una idea a manera de preguntas. ¿Qué vamos a hacer? ¿Tenemos que vivir como estamos viviendo? ¿También los niños tienen que llegar hasta esto? ¿Tienen que seguir lo mismo? ¿Podrán vivir ellos como nosotros hasta ahora, vendiendo cosas en las ciudades?
Todas esas preguntas se deben escribir en los textos de alfabetización. Se deben hacer este tipo de preguntas para que ellas mismas contesten y en las respuestas digan no queremos eso.
Otra pregunta que se debe hacer es ¿Qué vamos a hacer? Luego a ellas mismas se les debe preguntar ¿Qué se puede hacer?: Quizá como decía en algunas comunidades hay haciendas, ahí se debe dar ideas para que sigan adelante en la lucha por la tierra; es nuestro derecho darles más ideas para que busquen caminos; ésas cosas se debería escribir en los textos de alfabetización.
Hay que hacerles ver si seguimos viviendo como estamos viviendo ahora, se terminará nuestra cultura, pero si cambiamos la forma de vida, nuestra

cultura persistirá y seguiremos adelante, y tenemos que hacerles ver cómo debemos crecer (reproducir nuestra cultura)…"

"…No he encontrado ningún texto que incluya nuestros problemas dentro del texto. Seguramente esos textos han sido hechos por hombres. No hay colaboración de mujeres que tienen esos problemas…"

"…Cuando he visto los dibujos acerca de las mujeres, yo me pongo a pensar y digo, así viviremos nosotras?…"

"…No, sería bien difícil presentar todo en los libros, nosotros vemos mucho más allá, a más de eso habría que presentar las filminas, diálogos, a más de las cartillas que se tiene en los programas…"

"…Hay algunos textos en donde esta presentada la mujer. Pienso que las fotografías que representen a las compañeras deben ser de su propia realidad, he visto algunos textos en donde no hay realidad, dibujan así a la mano y ponen "esta es tu mamá". Así no vale el alumno no da mayor importancia, para que el alumno participe y pueda captar mejor, las fotografías deben ser de su propia realidad, porque en algunos textos se ve que la compañera esta haciendo deportes, se la ve con terno de deportes. Para la gente del campo eso no tiene sentido…"

"…En cuanto a la organización misma y el Departamento de Educación Rural se puede llevar una educación digamos conforme a los criterios, la realidad de la organización debe ser consciente los indígenas. Los materiales didácticos deben ser preparados por las propias organizaciones de acuerdo a su propia realidad, que los contenidos sean tomados del campo y no de otros libros, sino se toman en cuenta las cosas de la propia realidad no puede ser ciento por ciento real la educación…"

2. Puesto que la imagen femenina no está suficientemente representada, una dirigente piensa que se deberían mostrar los contextos no sólo de la mujer y de la pareja, sino también de la comunidad y las relaciones generales definidas por la estructura socioeconómica. Asímismo, la participación de la mujer indígena en la organización, sus reivindicaciones por la tierra, por los servicios (escuela, casa comunal…). De otro lado se debe deslindar lo específico de la problemática de la mujer indígena de aquella de la mujer en general, de la mujer mestiza.

"…La mujer indígena trabaja duramente en el campo, ciertamente pastoreamos a los animales y hay los hacendados. Por qué no se representa así a la comunidad y no sólo a las mujeres. Los hacendados que tienen todo lo necesario y si la comunidad que no tiene nada. De este modo se lograría que las mujeres reflexionaran sobre eso: se debe poner (en los textos) que la mujer está pensando también, sobre cómo deben pensar los niños, las ideas de la misma mujer, el trabajo.

También acerca de la pareja, es decir el hombre y la mujer, para que surjan ideas para la mujer; acerca de cómo ayuda la mujer en la comunidad, gestionando para conseguir la luz; como junto con el hombre la mujer en comisiones para conseguir las cosas; cómo cuando el hombre sale en busca del trabajo las mujeres solas gestionan para conseguir el agua; cómo participan en las mingas de la comuindad. Creo que hacerles reflexionar y hablar sobre ésto sería bueno. No planteo que no hagan caso al hombre, sino que se debe hacerles pensar en lo que hay en su comunidad. Entonces la mujer reflexionará sobre sus propios hijos, sobre los trabajos de la comunidad, la reunión u organización de las mujeres y el motivo por el cual se reunen.

Se debe explicar también, cómo los mestizos cuando hacen sus reuniones toman el té, y hacerles ver para qué se reunen los indígenas. Yo pienso que así se le hará pensar, sobre cómo deben vivir los niños, hacia donde va, cómo es la participación de la mujer, de este modo se hace que también el hombre reflexione en dichos problemas para no estar separados.

Quizá todos somos iguales. También los hombres hacen las gestiones por el agua, la tierra, la casa comunal, para que haya una buena educación. Todo eso debería estar en los textos escritos ¿verdad? Sin embargo se debe buscar cómo ayudar..."

- En cuanto a la función de reproductora biológica y a la relación madre-niño, en general los entrevistas piensan que dicha problemática debería ser parte de los contenidos de alfabetización con mujeres indígenas.

  "...Se debe ayudar; para eso sí se debe buscar formas y enseñarles aquello. Hay maneras de enseñar o ayudar a las mujeres. Ayudándonos entre nosotras para hacerles ver cómo se cura a los niños, su cuidado. Muchas veces por estar muy ocupadas no se les da mayor cuidado a los niños, casi se les deja en peligro, entonces se debe reunir a los niños y hacer una charla con ellos.

  Sería bueno que un alfabetizador o cualquier otra persona se haga cargo de eso, para que se den charlas sobre la salud, las enfermedades, se debe ayudar a las mamás y hacerles que conversen. En las clases se debería hacerles saber siquiera los primeros auxilios ya que las mujeres siempre están en contacto con los niños..."

  Algunos piensan que se deben incluir los problemas de la sexualidad y el matrimonio, los temas de la paternidad (incluida la maternidad) con la finalidad de preparar o mejorar la condición de padres y madres, los comportamientos de la familia.

  "...Buenos antes nosotros aprendíamos de la experiencia de los mayores. Esa era la forma tradicional, incluso porque ellos ya habían vivido esas

experiencias. En la actualidad nosotros nos encontramos en la escuela, ahí nos hacemos adultos sin saber nada sobre la sexualidad, sobre el matrimonio, etc. Creo que se podría capacitar con los padres o con los otros individuos de la comunidad, los que también podrían ayudar. También deberíamos aprender a ser padre de familia... es difícil cuando uno no ha podido hacerlo desde el principio..."

En cuanto a los ciudados del niño, unos opinan que las mayores saben más que cualquier alfabetizador, otros que sí se deben incluir. Se enfatiza que se debe incluir aquello que "empata" con los conocimientos que el niño ya posee.

"...Creo que no es importante capacitarlas sobre eso, porque ellas ya conocen sobre eso más que los capacitadores. Creo que es necesario hacer una investigación sobre como cuidan a los niños para saber si necesitan capacitación sobre eso..."

Hay coincidencia en que se debe cubrir las nociones de comprensión, respeto y ayuda a la madres.

"...En la alfabetización se debe enseñar a los jóvenes a respetar y ayudar a sus madres, ayudar en el trabajo del campo, en el trabajo de casa. Si el joven sale a trabajar fuera de la casa debe reconocer y respetar a su madre cuando regrese. Porque por nuestros padres y madres conocemos el mundo, y porque ellos serán en el futuro padres también..."

– Aunque a nivel de los contenidos generales de educación no debería haber diferencia entre la educación de los hombres y de las mujeres, se debería buscar alternativas en el horario que faciliten la participación de las mujeres. Incluso no sería descartable que la alfabetización se diera en los propios hogares.

"...Dicen también que alfabetizar en sus casas no sería un problema..."

"...Buscar una hora en la que tengan un poco más de tiempo para que no dejen las casas abandonadas, para que los hijos no queden sin comer, para que nadie se quede a un lado, sin estudiar; hay que ver los días y las horas para aprovecharlas y así ayudar a las mujeres..."

"...Para capacitar hay que buscar un tiempo adecuado para las mujeres, consultando con ellas saber de que tiempo disponen..."

– La mayoría de entrevistados reconoce como un problema real aquel del machismo, de ahí que elevar la comprensión de éste fenómeno sería parte de la educación de las mujeres indígenas. Las entrevistas contextúan el problema del machismo y aquel de la opresión étnica cuando dicen que las mujeres indígenas parecerían estar sometidas a dos suertes de dominio: en primer lugar a aquel del marido y en segundo lugar, al de los mestizos.

"...Sobre todo en el campo indígena hay más machismo y deberíamos educarnos nosotras para salir de eso, de ese problema y ellos también deberían educarse para dejarse a un lado el machismo, nosotras en cambio aprender más y más. No estar sometida primero al dominio del marido y luego al dominio del mestizo..."

La organización femenina y el movimiento indígena

La organización femenina indígena, como se plantea en otra parte de este trabajo, emerge a partir del fortalecimiento del movimiento hacia finales de la década del setenta y sólo desde los ochenta las iniciativas femeninas son respaldadas por la organización a través de la definición de objetivos particulares y de mecanismos y estrategias de acción.

Por estas razones, las respuestas de los entrevistados en realidad reflejan una gama de situaciones y de preocupaciones: desde aquellas que visualizan la organización femenina indígena como un brazo más de la organización y del movimiento, en un procesos unitario, hasta aquellas otras que expresan las dificultades operativas de ese mismo procesos organizativo y la etapa embrionaria de su constitución.

Es interesante constatar que para los entrevistados el único referente de la organización femenina es la propia organización indígena y no otras instancias derivadas de propuestas o proyectos estatales. De hecho sólo uno se remite a la creación de la Oficina Nacional de la Mujer, acaecida en la etapa de Roldós-Hurtado, lo cual al menos revelaría el modesto impacto de la misma.

Para los dirigentes entrevistados, es significativa la creación de la Secretaría de la Mujer en el sexto Congreso nacional del ECUARUNARI (1979) y los procesos de discusión en torno a la problemática femenina acaecidos a partir de 1979. Es asimismo significativo el proceso de discusión generado en el movimiento indígena articulado al CONACNIE que, en su Primer Congreso constitutivo (13-16 de noviembre de 1986) proponía la creación de una Secretaría de la Mujer de todas las nacionalidades indígenas, decisión que fue aprobada en el mismo Congreso y ya en el ámbito orgánico del Consejo de Nacionalidades Indígenas del Ecuador –CONAIE–.

"Conozco cómo nació la Oficina Nacional de la Mujer, fue en el año 1978, cuando se crea el Ministerio de Bienestar Social, ahí crearon la Oficina de la Mujer. Lo mismo cuando se creó la Oficina de Asuntos Indígenas. Parece que la Oficina Nacional de la Mujer, si es ahorita Secretaría, nació con Roldós-Hurtado.
En el ECUARUNARI no sé cuándo empezaron a discutir sobre la creación de una Secretaría de la Mujer. Conocí a una de las mujeres que era de la

Secretaría de la Mujer, creo que se llamaba Carmelina y veía que realmente habían hecho un trabajo, como para apoyarlas. Bueno no sé... pero luego en cada organización van apareciendo proyectos pequeños sobre la mujer y sus ideales. Por ejemplo, en la Federación Shuar es reciente, el año pasado. Una especie de surgimiento del movimiento de mujeres, donde participaban 150 mujeres, desde el cual expresaban sus ideas pero tenían recelo. Ellas querían que la presidenta llamara a los hombres y que ellos les dijeran "tas... tas... tas...". En el '84 estábamos pensando apoyar a la mujer mediante algún proyecto concreto en el cual estén las mujeres. Al principio pensamos que la actividad más fácil es la de corte y confección, entonces a partir del '84 tuvimos a un grupo de compañeras y dijimos que sea una mujer la que dirija.

Luego fue a la Secretaría de la Mujer del CONACNIE para participar, al principio ella tenía recelo de intervenir pero luego ya no. Bueno las compañeras siguen reuniéndose. Conversan, analizan otros problemas. Va un compañero a escuchar la experiencia de ellas y más que nada, ahora en la alfabetización. De vez en cuando han ido a la organización, pero ellas siguen haciendo su trabajo. Hay unas que podrán y querrán participar en la organización, en cambio hay otras que no. Hay otras que plantean una serie de actividades sin el número suficiente y sin un local, es difícil que se dediquen a la alfabetización. Habría que hacer todo un análisis ya que la organización a la final tendrá que dar su apoyo. Si bien no podemos participar directamente, pienso que al menos sí podemos sugerir..."

Con estos antecedentes que contextúan las respuestas de los entrevistados, los planteamientos en torno a la organización femenina señalan lo siguiente:

- El desarrollo de la organización femenina indígena contribuye a fortalecer a la organización en su conjunto. La organización de las mujeres viabiliza su participación, minimizada o descuidada en el pasado reciente e incluso objeto de controversias en el momento presente.

  "...Creo que es tan grande el problema de la mujer porque no se lo ha abordado, entonces vemos que es un problema y hemos abordado, hemos intentado hacer algo, espero que los nuevos militantes que salen a la organización puedan continuar y rescatar las aspiraciones para que no se paralice. Yo creo que se va a avanzar y creo que se está avanzando..."

  "...Bueno, le diré que no estamos todavía preparadas, somos pocas, algunas no sabemos todavía cómo llevar adelante eso, no hemos aprendido, no sentimos todavía en el corazón, por eso estamos como estamos, somos muy pocas organizadas..."

- Los objetivos fundamentales de la organización de la mujer –y por ende de la

Secretaría de la Mujer– son los de consolidar los procesos de su participación en los distintos niveles de la organización indígena: desde los niveles comunitarios hasta los niveles provincial y nacional (todos).

"...Nosotros estamos de acuerdo en que debe existir para que la mujer pueda trabajar a nivel nacional, regional y provincial, esto se aprobó en el Congreso de la CONAIE..."

Estos mecanismos permiten a su vez el fortalecimiento de las distintas instancias de la organización global, en un proceso unitario.

"...Para fortalecer a la organización, para que la mujer también aparezca organizada, para que no estén separadas, para que aparezca tambiél el pensamiento de la mujer. La mujer llevará adelante lo de la mujer, antes sólo los hombres gestionaban, la mujer aunque esté en la comunidad, en el trabajo, también está en las luchas, junto al hombre, ella ha estado sola, ni siquiera se conocen entre mujeres. Sólo se conocen los hombres. Por eso hemos creado la Secretaría para que las mujeres se conozcan también. Que aprendan también en la casa, que ellas también conozcan la forma de organizarse para no aparecer sólo cuando nos necesiten, sino para participar. Ese fue el objetivo de la creación de la Secretaría de la Mujer..."

"...El objetivo principal es para que sus compañeras hagan sus trabajos frente a las compañeras de las provincias u organicen grupos de mujeres en cada una de las provincias, que se lleve adelante algunas actividades. Como por ejemplo un encuentro de mujeres de las ocho provincias en donde trabaja el ECUARUNARI.

Entonces que se discuta a fondo por qué es necesaria la organización de la mujer, qué papeles debe jugar la mujer dentro de la organización, por qué existe el machismo, que se analice todo eso. Es un trabajo bastante fuerte el organizar a las mujeres de las ocho provincias, la mujer tiene que trabajar a tiempo completo en la organización y no estamos acostumbrados a eso..."

Otro objetivo es el de impulsar el apoyo de las organización global a la organización de las mujeres, eliminar los prejuicios en torno a su participación política y reconocer ésta última como otra de sus responsabilidades fundamentales.

"...Les hemos capacitado más sobre la política..."

"...Pienso que en el campo socio-organizativo, que conozcan lo que ha hecho la organización para que puedan apoyarnos. Que conozcan que tienen una capacidad y una potencialidad muy grande. También deben cono-

cer la realidad socio-política para que puedan "distinguir". ¿Por qué nos organizamos? Deben saber por qué nos estamos definiendo políticamente. ¿Por qué estamos así? ¿Cuál es el problema de la deuda externa?, etc., así podrá capacitarse para un cambio social..."

- Impulsar la organización femenina permite recoger la experiencia participativa de las mujeres en la vida comunitaria local, reconociendo que ella ha reivindicado, junto al hombre, el derecho a la tierra los servicios, a la propia cultura (todos).
- Los mecanismos identificados para fortalecer la organización femenina son dos: los procesos de educación y capacitación y la ejecución de proyectos autogestionarios en los cuales participen fundamentalmente –aunque no exclusivamente– mujeres (todos).

"...Eso mismo nos preguntamos nosotros, "¿qué condiciones mínimas debe tener un hombre para ser dirigente?", de la comunidad, de la Federación, de la CONFENIAE, etc. Todo esto nos preguntamos porque ese compañero o a esa compañera todo el mundo le verá si hace bien o si hace mal. Nosotros pensamos que se resuelve mediante un mínimo de requisitos en cuanto a preparación, primero para dirigir una comunidad. En un segundo nivel si fue preparado dentro de una Federación y en un tercer nivel dentro de la CONFENIAE, dentro de la organización debe ir subiendo..."

"...Hemos tenido una buena participación de las compañeras, las compañeras se han conocido entre sí, antes no se conocían ahora se hacen amigas conversan, han aprendido a tener confianza en ellas mismas a tener la capacidad de dirigirse ellas mismas, entonces ya no hace falta un hombre o una persona de afuera, sino que ellas están aprendiendo a dirigirse, en el taller de tejidos se dirigen ellas mismas..."

"...A la mujer se le debe capacitar sobre todas estas áreas: sobre la siembra, las semillas, el abono, para que haya una buena cosecha, porque la tierra se va poco a poco erosionando por eso hay que capacitarla en cómo hacer mejor las cosas para que se desarrolle bien la planta. Sobre el cuidado de los animales, como alimentarlos, la forma de aseo, sobre el ganado, ya que éste nos proporciona una mejor vida para las mujeres indígenas, da leche, nos alimentamos y podemos también vender. Debemos saber cuáles son las plantas que nos dan más vitaminas para mejorar nuestra alimentación. También en la organización la mujer debe saber de sus problemas, sobre los problemas de los hombres. Se les debería enseñar más sobre la vida del campo, y a las que salen a la ciudad hay que enseñarles que no se sientan inferiores a las mestizas, a desenvolverse, a las que salen a trabajar en quehaceres domésticos, deberían saber cómo defenderse de los patrones..."

"...En ese campo se les deberá enseñar cómo cultivar mejor. Qué remedios hay que poner en los cultivos para que sean de buena calidad. La gente que vive para la subsistencia no se preocupa por mejorar ni la cantidad ni la calidad de sus productos, porque no lo saben.
En el campo pecuario creo que se les debe enseñar a cómo cuidar mejor sus animales, hay programas de cómo cuidar cuyes, nosotros no sabemos todo. Hay programas sobre esto..."

– Los contenidos de los eventos de educación y capacitación se relacionan con:

  • organización, participación y política;

    "...En las comunidades reuniéndonos con las mujeres. Hemos conversado acerca de los problemas de las comunidades, acerca de los problemas de las mujeres, todo; también charlamos sobre lo que dicen los hombres en las reuniones. Hemos realizado reuniones en las comunidades. Quizá faltamos, somos poca gente, no entedemos bien todavía cómo es la organización con las mujeres. (En quichua "huarmicuna", es decir con las mujeres adultas, casadas con importantres responsabilidades en la familia y en la comunidad). Como les digo hay problemas con los niños a causa del trabajo, con la decisión de qué días y horas escoger. Sin embargo, hasta ahora, se han realizado algunos cursos con ellas, ha habido algunas reuniones, sí se han movilizado las compañeras. Se ha hecho esos cursos y reuniones en las casas comunales. Estos últimos meses hemos dejado esas actividades..."

  • el fortalecimiento de las comunidades, de la organización provincial y nacional;
  • la unidad de las mujeres;
  • la cultura indígena;
  • la salud, con énfasis en la medicina tradicional;

    "...Con la gente que hay en las comunidades, gente que sabe la medicina natural, curanderos les dicen, con ellos deberíamos trabajar, toda consulta deberíamos compartir con los doctores y comprobar que es realmente bueno, entonces poner en práctica..."
    "...Hemos pensado capacitarles en el uso de las plantas medicinales porque los niños están con diarrea, se enferman, adelgazan, enseñarles a curar a los niños que están enfermos, con la medicina natural, siguiendo con nuestra medicina y nuestros conocimientos..."

  • los proyectos productivos y artesanales;

"...Bueno capacitación para la mujer si hemos tenido. El uno es de tejidos, el otro es de cultivos, el de huertos familiares, esas capacitaciones hemos llevado adelante porque las mujeres lo han pedido..."
"...También hemos pensado ayudar a las mujeres en ese campo, que conozcan sobre el cuidado de las gallinas, de los chanchos. Pero lo haremos si la gente de la comunidad lo pide..."
"...Les enseñamos a tejer en los telares, es decir todos los pasos desde cómo se comienza hasta cómo se termina..."

- conocimiento de la realidad comunitaria.

  "...Si es joven deberíamos ayudarle investigando los problemas que existen en la comunidad para estar iguales; si es mayor llevarle a las organizaciones de la comunidad, de igual manera buscar la forma de ayudarla con los hijos, en el cuidado del hogar y otros problemas afines. Quizá buscando caminos para continuar hacia adelante. Si los niños están estudiando se necesita enseñarles más, se debe capacitarles más, ayudando en que conozca e investigue su comunidad..."

– Los proyectos productivos incentivados son actualmente a pequeña escala y se relacionan con artesanías: por ejemplo, tejidos, hilado, alpargatería, con la crianza de animales menores (cuyes), con el cultivo de hortalizas.

"...En las reuniones con las mujeres hemos pensado un poco en eso, bueno, no sólo pensamos en las mujeres. Sin embargo, en otras comunidades hay mujeres ya organizadas y ha habido talleres y hemos logrado capacitarlas un poco en tejidos, en huertos familiares. Mientras las mujeres están asistiendo a esos cursos también los hombres están presentes. Esos cursos no han sido sólo para las mujeres. En lo que se refiere a la salud no lo hacemos todavía, pero sí hemos logrado hacer cursos sobre la agricultura y tejidos..."
"...Les enseñamos a sembrar col, lechuga y otras cosas más para que ellas se alimenten. Hablando de alimentos, nosotros pensamos y queremos que lleven esa práctica en todas las comunidades, para que quede un poco de fondos y se vea la participación de la mujer..."
"...Tejer a telar y a bordar, el bordar camisas porque sobre el material de los tejidos..."
"...Es una preocupación de todos capacitarla en estas áreas. En la salud es muy importante para que pueda curar a los niños cuando se enferman, curarles con hierbas naturales esta es una buena medicina. También hubo el criadero de animales. Por ejemplo hemos participado en Pijal con un grupo de compañeras que tienen un criadero de cuyes. Hemos llegado hasta alla para que las compañeras nos indiquen cómo se hace, cómo se

prepara el corral, el cuidado de las crías, entonces tres compañeras aprendieron a como sacar adelante a los cuyes y todavía siguen. También se ha pensado hacer lo mismo con las gallinas. En el campo organizativo se están capacitando, a cómo pueden llevar por sí solas la organización, todas esas cosas..."

"...No realmente en mi comunidad no existe eso. Claro que existe la organización de la mujer en la textilería, en la alpargatería, pero existe sólo para aprender, no para avanzar. Existe para aprender y para tener un sustento para vivir..."

– Otros proyectos actuales en el campo de la medicina tienen que ver con primeros auxilios y el uso de las plantas medicinales.

"...Por ejemplo algunas organizaciones en donde aprenden enfermería, los primeros auxilios..."

– Se definen como contenidos deseables para la capacitación femenina:

- los nuevos enfoques tecnológicos para la producción y sanidad vegetal de nuevos cultivos;
- los nuevos usos alimenticios de productos que recientemente ingresan en la producción local a objeto de enriquecer la dieta (Vgr.: los lácteos en la cultura shuar);
- nuevas técnicas artesanales cuando su producción se orienta al mercado;

"...Bueno, depende si es comercial, creo que si debería capacitarse..."

- ramas técnicas nuevas de acuerdo a condiciones específicas de la producción;
- problemas nutricionales;

"...Creo que a ambos sexos se los debería capacitar. Los aspectos más importantes son el consumo del alcohol, al trago y no a la chicha. Sobre alimentación. Hay familias que tienen buena comida, la venden para comprar fideos, arroz, productos que no son alimenticios. Se debe hacer conciencia sobre esto..."

- educación sexual.

"...Deberían aprender cómo se organizan las mujeres en otras comunidades, algo que concierne a la vida y el cuerpo de la mujer por ejemplo su educación sexual, que no se sienta algo forzada. Es una manera de organizar pensando que ella es una mujer y que tiene su valor..."

– Los tiempos –horarios, fechas– deseables para la capacitación femenina deberían fijarse de acuerdo al tiempo disponible por la mujeres a partir de sus responsabilidades en la unidad doméstica (todos), al ciclo agrario y a los flujos del mercado.
– Las cualidades que debería poseer una mujer para ocupar niveles de dirigencia en la organización femenina son:
  • su experiencia en la organización;
  • su compromiso con la organización.

"…Ahora queremos enseñarle, no digo que no sabe, queremos que sepa más sobre nuestra organización, la forma cómo funciona y el modo de fortalecer a las comunidades. Quien se hace cargo de una secretaría no entra sabiendo mucho, sólo se ve el trabajo y el corazón de la persona…"
"…Nosotros pensamos que se resuelve mediante un mínimo de requisitos en cuanto a preparación, primero para dirigir una comunidad…"
"…Para una mujer debe ser lo mismo, y si hay una compañera la eligen para desempeñar ese cargo, conociendo su capacidad de llegar adelante, yo creo que debe ser respetada por los demás compañeros y colaborar para que lleve adelante su trabajo…"

– Una mujer indígena puede estar en la dirigencia de la organización independientemente de que sea analfabeta…

"…Para eso buscan a la mujer que está comprometida y dispuesta a luchar por la organización, a mí me han nombrado porque participo en la Asociación aunque no se leer…"

– Es importante educar a las niñas y a las jóvenes incentivando en ellas el compromiso hacia la organización.

"…A todas las mujeres sea a las adolescentes, viejas, casadas, o solteras, para poder agrupar a todas. Se debe capacitar a todas, sean ricas, pobres, creyentes o no creyentes, todos debemos estar reunidos…"

– La edad de la mujer es sin embargo un factor que debe ser tomado en cuenta. Algunas organizaciones privilegian la educación de las niñas; otros piensan que la edad deseable va entre los 15 y los 40 años; otros opinan que no importa la edad aunque la madurez sí es un problema. Por fin una entrevistada opina que deben estar las niñas junto a las jóvenes, las jóvenes junto a las mayores para que el aprendizaje en el seno de la organización ocurra de modo similar a cómo ocurre en la cultura.

"…Creo que debe ser igual, pero creo que deberíamos influir en eso desde niñas, desde la infancia para que vayan aprendiendo y vayan teniendo

conciencia de aprender de seguir desenvolviendo en ese campo, pero enseñar por separado no, debería ser igual, deberíamos capacitar a las niñas, a las mayores, a todas..."

"...Creo que a partir de gente que tenga entre 14 o 15 años hasta las que tienen 40, creo que se puede capacitar..."

"...Bueno creo que es por el mismo sistema en que hemos vivido. Incluso en la casa misma, a veces nosotros los hombres nos portamos como jefes, mientras tanto la mujer está dominada y no puede hablar. Eso no sucede sólo en el sector indígena en el sector mestizo sucede también..."

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo del presente trabajo se ha examinado la ausencia de una política estatal definida en relación a la mujer en general y a la mujer indígena en particular.

La situación de la mujer indígena difícilmente puede extrapolarse de las condiciones generales de marginalidad que atañen a las poblaciones indias del país. Sin embargo en ella parece recaer tanto a la explotación, cuanto la opresión étnica y de género.

La cultura tradicional que valora los roles de la mujer como reproductora biológica y cultural exhibe también prejuicios cuando se trata de que la mujer amplíe sus esferas de trabajo y de participación. Estos prejuicios y valoraciones negativas son en gran medida la causa de las restricciones severas para que ésta se eduque, participe en la política de su propia organización y se organice en función de sus problemas específicos. Los cambios operados en la sociedad nacional y particularmente en el agro, necesariamente han implicado una transformación de la primaria división del trabajo, la división sexual, redefiniendo el papel de la mujer en la unidad familiar y en la economía campesina.

Por otro lado, el avance cualitativo del movimiento indígena ha generado espacios de debate sobre la cuestión nacional. Este nuevo marco de la discusión política se ha convertido también en el referente para el análisis de la problemática de la condición femenina y ha apuntalado a los procesos socio-organizativos de la mujer indígena.

La constatación del analfabetismo femenino así como la de su marginalidad en el manejo de nuevas tecnologías, está dando lugar a la búsqueda de alternativas de educación para la mujer indígena, como parte de una estrategia global del movimiento indio.

La autogestión reivindicada por las organizaciones indígenas se está constituyendo en el mecanismo de capacitación y de participación de las mujeres.

De los problemas observados como factores negativos para la educación

femenina se desprende la necesidad de discutir a profundidad los mecanismos más idóneos que permitan su plena participación pero sin abrir brechas en el seno de su familia, su comunidad y su cultura.

La participación de las propias mujeres y el soporte político de la organización parecen ser los elementos básicos para que las iniciativas educativo-culturales con mujeres sean positivas.

Las iniciativas estatales, para no caer en el vacío, deberán asimismo responder a las exigencias, necesidades y problemas de las mujeres y a las reivindicaciones generales del movimiento indígena.

La posibilidad de imaginar proyectos congruentes frente a esta problemática en gran medida depende de la capacidad de las propias mujeres indígenas de articular sus demandas, capacidad que a su vez se define por el fortalecimiento de su organización y unidad.

Bibliografía

CIESE. (1980): "El campesinado indígena y la alfabetización", en: *Acción*. Boletín Informativo Agrario, Nº 5, mayo, junio, 1980, p. 13-44.

COCNACNIE. (1986): *Las nacionalidades indígenas de Ecuador: sus procesos organizativos*, mecan, Quito.

Crespo, Carlos. (1983): "Alfabetización y caso de la radio en Ecuador", en: *Ecuador Debate, Estado y Alfabetización*, Quito, abril, p. 161-171.

Chiriboga, Manuel. (1986): "Crisis económica y movimiento campesino e indígena en Ecuador", en: *Revista Andina*, Cusco, Perú, Año 4, Nº 1, julio, p. 30-7.

FEDERACIÓN DE CENTROS SHUAR. (1976): Federación de Centros Shuar, Solución original y un problema actual, Sucúa, Ecuador, p. 318.

Ibarra Illanéz, Alicia. (1986): *Los indígenas y el Estado en el Ecuador, la práctica, neoindigenista*, Tesis de Licenciatura en Sociología y Ciencias Políticas, Universidad Central del Ecuador, Quito.

Iturralde, Diego. (1986): "Práctica política y proyectos culturales", *mimeo*., ponencia presentada al V Encuentro de Historia y Realidad Económica y

Social del Ecuador, Universidad de Cuenca, IDIS, Cuenca, 17-21 de noviembre, p. 43.

MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL, OFICINA DE ASUNTOS INDÍGENAS, (Eds). (1982): *Políticas estatales y población indígena*, ABYA YALA, Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA / SOCIEDAD ALEMANA DE COOPERACIÓN TÉCNICA, G.T.Z. (1982): *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador, Informe de una investigación sociolingüística en áreas quichuas*, Edic. UACER, Quito, p. 201 y Anexos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN RURAL, PROYECTOS Y PROGRAMAS. (1986): "Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Intercultural", EBI, Convenio Ecuatoriano Alemán, G.T.Z./DERPR, Quito, enero, p. 27.

MOSCHETTO, NÉLIDA. (1985): *La alfabetización en el Ecuador*, CIEDC, Quito.

MOYA, RUTH. (1982): "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena", en: *Políticas Estatales y Población Indígena*, Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Edic. ABYA-YALA, Quito, p. 303-353.

_____. (1985): "La alfabetización en el Ecuador el subprograma en castellano", en: *La alfabetización en el Ecuador*, INSOTEC, Quito, noviembre, p. 21-24.

_____. (1986): "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas", *mimeo*, Quito, p. 28.

VARESE, STEFANO; RODRÍGUEZ, NEMESIO. (1981): "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva", en: *Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*, Vol. I, Unesco/I.I.I., México, p. 3-46.

México

Margarita Velásquez *

La educación de la mujer indígena en México, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, se encuentra rezagada en relación a otros sectores de la población nacional. Entender el por qué de esta situación es el propósito central de este trabajo, que para dar respuesta a lo anterior parte de algunas premisas que se señalan a continuación.

Cuando educación para la mujer indígena significa una castellanización en paralelo a una enseñanza en su propia lengua, el proporcionarles acceso al servicio educativo significa dotarlas de los instrumentos necesarios para luchar en igualdad de condiciones frente al resto de la sociedad, por mejorar su situación como mujeres, como indígenas y como campesinas.

La necesidad de que las mujeres indígenas cuenten con conocimientos técnicos en especial, se vuelve más urgente hoy frente a la crisis y a las transformaciones que se están operando en los sectores agrarios de toda América Latina. Ante la agudización del minifundismo, un mayor acceso a la educación significa que las mujeres indígenas podrán luchar por lograr una mejoría en la producción y comercialización de sus productos.

Al mismo tiempo, las oportunidades educativas vinculan a las mujeres indígenas a la sociedad mayor y hacen posible que rompan con la situación de opresión interna. Así, los elementos educativos pueden proporcionarles una visión del mundo que les permita manejar con más seguridad los nuevos procesos económicos, políticos y sociales en los que participan.

De hecho, esta mayor presencia y en algunos casos militancia de las mujeres –en general de las campesinas y en particular de las indígenas– se hace notar ya en los procesos latinoamericanos. Entender esta participación y propiciarla mediante una educación acorde con las circunstancias de las mujeres, debe constituir uno de los objetivos fundamentales que lleve a los países de la región a un genuino desarrollo-social.

A partir de estas premisas se desarrolla en este documento un primer acercamiento a la problemática específica de las mujeres indígenas, partiendo de la experiencia mexicana.

*Mexicana. Psicóloga Social. Investigadora en el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) del Colegio de México, interesada en el tema del Desarrollo agrario-mujeres campesinas e indígenas. Desde 1983 a 1984 fungió como coordinadora del Programa de Acción para la participación de la Mujer Campesina en la Consecución del Desarrollo Rural, de la Subsecretaría de Organización Agraria/Secretaría de Reforma Agraria de México.

ANTECEDENTES

Las políticas de desarrollo educativo en el país desde la década de 1970

Una de las preocupaciones centrales de los gobiernos postrevolucionarios ha sido la de proporcionar educación a todos los mexicanos. Así, desde 1917 en el Art. 3º de la Constitución Política Mexicana, quedó consignado como derecho de todos, el acceso a una educación oficial gratuita, laica y obligatoria en los niveles básicos, cuyo objetivo fuera desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

A partir de entonces, la educación pública en México ha atravesado diversos momentos, caracterizados de acuerdo a diferentes corrientes indeológicas, que han influido directamente en el tipo de políticas y programas aplicados, pero cuyo objetivo siempre ha sido proporcionar a todos los mexicanos la posibilidad de adquirir efectivamente las habilidades y aptitudes necesarias para lograr un óptimo desarrollo psicosocial. Cabe aclarar, que este óptimo desarrollo lo entendemos como la adquisición de los instrumentos básicos que proporcionen a todos los individuos –varones y mujeres–, la capacidad de participar democrática, solidaria e igualitariamente, tanto en las transformaciones del país como en la distribución de los beneficios que conlleva el desarrollo económico y social.

En este sentido, son reconocibles los avances en materia educativa que durante los últimos cincuenta años se han obtenido, destacándose: el abatimiento de los porcentajes de analfabetismo en el país; la expansión del sistema educativo para dar servicio a un número cada vez mayor de educandos, tanto en áreas urbanas como rurales en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación profesional y técnica; y la publicación y distribución del libro de texto gratuito, entre otros.

Debido a diversos factores internos y externos, el sistema educativo mexicano presenta hoy en día, además de los avances señalados, serias deficiencias que obstaculizan el óptimo funcionamiento del mismo. Como lo apunta el mismo "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988" por un lado, la acelerada expansión del sistema ha traido como consecuencia que la Secretaría de Educación Pública (SEP) sea la institución gubernamental con la plantilla de personal más grande de todas las dependencias del Ejecutivo Federal. Desde que ésta Secretaría fue creada, en 1921, el sistema ha crecido tanto en magnitud como en complejidad; así, el aumento en el número de personas y en el de los bienes físicos destinados a la educación ha llevado a crear un aparato burocrático cuyas dimensiones dificultan la prestación de servicios, elevan sus costos, disminuyen su calidad; asimismo, pone límites y crea obstáculos a la labor docente, deprimiendo el ejercicio profesional de los maestros y abatiendo en consecuencia la eficiencia interna de la educación.

Aunado a lo anterior, una excesiva centralización del sistema ha ocasionado que la función educativa pierda relación con su contexto cercano: la localidad, el municipio y el Estado. Como consecuencia, los contenidos educativos no están acordes con la realidad socioeconómica y cultural de quienes reciben el servicio.

Por lo que se refiere a los servicios educativos propiamente dichos, incluidos aquí todos los niveles de los sistemas escolarizados y no escolarizados, los indicadores no son favorables. De acuerdo al mismo diagnóstico presentado en el "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988", elaborado por la SEP, las deficiencias en cuanto a cobertura y eficiencia aún son notorias; por ejemplo, todavía en 1986 el índice nacional de analfabetismo era de 8.1%.

Para contrarrestar lo anterior, a partir de 1984 la SEP ha puesto en marcha una serie de acciones tendientes a superar las principales deficiencias institucionales y pedagógicas prevalecientes; acciones cuyos propósitos fundamentales son: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas; y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas, estableciendo las siguientes metas:

1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
2. Racionalizar el uso de recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos de todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
3. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.
5. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo[1].

Es precisamente bajo este marco planificador y legal donde se ubica la educación que actualmente el Estado ofrece a los grupos étnicos en México. Educación cuyos contenidos y líneas de acción se han caracterizado por ser el principal instrumento a través del cual se implementan una parte importante de las acciones relativas a la política indigenista en México, como veremos en el siguiente apartado.

[1] México. Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1984-1988*, pp. 38.

Las políticas relacionadas con la población indígena

El reconocimiento de México como una nación pluricultural y multiétnica, es un hecho relativamente reciente en los ámbitos oficiales del país que indudablemente ha repercutido positivamente en el diseño y la puesta en marcha de la política y las acciones indigenistas actuales.

Anteriormente, desde la época de la Independencia, la necesidad de consolidar México como una nación fuerte ante las amenazas imperialistas exteriores e integrada sólidamente en lo económico y lo político internamente, se fundamentó en las ideas liberales que insistían en que ésto sólo sería posible si se lograba derrumbar, entre otros, un obstáculo básico: la integración de las culturas indígenas a lo que debería ser el nuevo estado nacional[2].

De 1916 a 1934, una vez terminada la Revolución Mexicana, las políticas gubernamentales le dieron mayor énfasis a la educación de la juventud indígena, partiendo del principio de asimilación e incorporación: ejemplos de ésto fueron la castellanización directa, los internados para niños y jóvenes entre otros.

Así, la ideología nacionalista exaltaba la homogeneidad cultural y política de la población mexicana; imagen impuesta por la nueva clase dominante, que implicaba por tanto, la desaparición de las culturas indígenas y la incorporación de los indios al patrón dominante.

Fue así como, en base a las ideas integracionistas, se diseñó por largo tiempo una política indigenista que a través del sistema educativo, utilizado como el principal instrumento de incorporación, se avocó básicamente a tareas de castellanización, alfabetización y educación básica, cuyos contenidos y estructura tendían a la aculturación de los grupos étnicos. Esta política, sin embargo, no ha logrado el objetivo buscado. Como lo señala Stavenhagen, dichos grupos... han resistido éxitosamente todos los esfuerzos realizados para su asimilación cultural. No sólo conservan, en mayor o menor grado, elementos culturales propios que les dan identidad y dignidad como grupos sociales identificables en el mosaico nacional, sino que también..., han adquirido mayor conciencia del valor intrínseco de sus propias culturas[3].

Durante el régimen del General Lázaro Cárdenas, las políticas indigenistas recibieron un mayor impulso no únicamente desde el punto de vista educativo. En ese período se fortaleció la tenencia de la tierra comunal; por primera vez en la historia del México Independiente, un presidente visitaba las comarcas más apartadas del país y hablaba directamente con sus pobladores. Fue durante el período Cardenista cuando se consideró necesario la creación de un Departamento de Asuntos Indigenistas a nivel magisterial.

[2] Stavenhagen, Rodolfo. *Problemas étnicos y campesinos. Ensayos*. México. Instituto Nacional Indigenista. 1979.

[3] Ibid. pp. 35.

Esta postura política se mantuvo hasta 1940; así, durante el gobierno del General Manuel Avila Camacho además del Departamento de Asuntos Indígenas, se fundó la Escuela Nacional de Antropología con el fin de contar con técnicos especializados en asuntos indígenas; se creó El Instituto Nacional de Antropología e Historia dedicado a la investigación de los problemas históricos y contemporáneos de los indígenas; se organizó la Escuela de Medicina Rural dentro del Instituto Politécnico Nacional, con el fin de atender especialmente a dicha población.

También en 1940 en Pátzcuaro, Michoacán, se celebró el primer Congreso Indigenista Interamericano durante el cual, por primera vez en el continente americano, se convino en tomar medidas de carácter científico y político para la defensa de cerca de 40 millones de indígenas en América.

A partir de la década de los cuarenta, la política indigenista fue considerada de menor importancia debido a las políticas desarrollistas adoptadas en el país, que buscaban la rápida urbanización e industrialización sin importar el costo económico y social en los medios rural e indígena. Se consideró entonces innecesario mantener el Departamento de Asuntos Indígenas, transformándosele en una pequeña dirección dentro de la SEP la cual desapareció en 1969. La nueva dirección orientó sus esfuerzos hacia los problemas de carácter educativo de únicamente una decena de internados indígenas, olvidándose de los problemas medulares que afectan el desarrollo integral de las regiones inter-étnicas.

En esa década y ante esta política, los intelectuales interesados y comprometidos con los asuntos indígenas protestaron y presionaron, creándose el INI en 1940. Su creación fue vista por el grupo en el poder, como una instancia donde los intelectuales interesados pudieran dedicarse meramente al estudio y la investigación sobre el tema, sin representar por tanto, una amenaza a sus intereses. El Instituto logró estudios e investigaciones profundas y, presionado por la situación en que se hallaban las regiones indígenas, llevó a la práctica las teorías formuladas por los antropólogos, a pesar del contexto prevaleciente.

De 1950 a 1970, la política indigenista no fue lo suficientemente amplia ni recibió los estímulos necesarios para atender con programas y acciones concretas a la totalidad de la población indígena que, en aquel entonces, se calculaba en 3.5 millones[4].

A partir de 1971, el gobierno mexicano volvió a dar auge a la política indigenista nacional, atendiendo con mayor impulso las 56 regiones étnicas del país. Estas últimas, para entonces, sufrían de las consecuencias de más de medio siglo de abandono y explotación y los programas que debieran implementarse tendrían que ser lo suficientemente amplios como para dar una respuesta integral y sólida a las necesidades más apremiantes de dichos grupos.

[4] Nahmad, Salomón y Antochiw, Michel. "Políticas y programas para los grupos étnicos de México". Documento mimeografiado. Agosto de 1978.

Cabe señalarse que fue precisamente durante la década de los setenta cuando las teorías antropológicas relativas al indigenismo tuvieron un replanteamiento crucial, lo que a su vez dió un nuevo viraje a la formulación y acción de la política oficial. Si bien hasta entonces esta última había buscado la integración de las culturas indígenas en lo que sería una sola "cultura nacional", ahora el enfoque pluralista sostenía la necesidad de reconocer abiertamente la existencia y coexistencia de grupos sociales con culturas distintas y específicas, a las cuales se les debía respetar, apoyar y dejar ser vistos como una amenaza para la nacionalidad o un obstáculo al desarrollo económico y social del país. Los pluralistas sostenían que contrariamente a lo que se creía antes, las culturas indígenas constituían un apoyo vivo e infinitamente rico a la cultura nacional que a la vez la fortalecían.

Aunado a lo anterior, debe destacarse que durante esta misma época irrumpieron en el escenario nacional nuevas organizaciones políticas de indígenas, que representaban –como lo apunta Bonfil[5]– "una nueva etapa, una más, de las luchas de resistencia y reivindicación que los pueblos indios de América sostienen desde hace 500 años". Organizaciones cuya principal demanda actualmente se orienta hacia el reconocimiento y la aceptación de la legitimidad del pluralismo étnico y que pugnan por lo que se ha denominado indigenismo participativo; esto es, por una política indigenista no para los grupos étnicos, sino con los grupos étnicos.

Es entonces a partir de la década de los setentas cuando se establece en el país lo que actualmente conocemos como Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, un sistema educativo específico para los grupos étnicos.

Enfoques acerca de la multiplicidad y multiculturalidad del país

A lo largo de la historia de la antropología mexicana, diversas corrientes o escuelas antropológicas han intentado explicar –desde diversos esquemas teóricos– el fenómeno indígena y derivar de estas premisas los fundamentos de una política hacia los indígenas; entre las principales corrientes encontramos: la colonialista, la estructuralista, la clasista y la pluralista.

El enfoque pluralista, dentro del cual se inscribe el presente documento, surge a fines de la década de los sesentas como producto del trabajo de un grupo de antropólogos preocupados por el tema y quienes se avocaron a la tarea de hacer una revisión de los fundamentos teóricos de la política indigenista prevaleciente hasta entonces.

Fue precisamente durante los setentas cuando éstos trabajos coinciden con la intensa preocupación del Gobierno Federal por conocer más a fondo la situación

[5] Bonfil Batalla, Guillermo. "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales". Ponencia presentada durante el *IX Congreso Indigenista Interamericano*. Agosto de 1985.

de la población indígena, lo que imprimió a la política indigenista oficial un nuevo sentido participativo.

Los pluralistas sostienen que cualquier intento por mejorar las condiciones de marginación y subordinación de los grupos étnicos, debe partir de reconocer y respetar su cultura; es decir, el respeto al uso de su propio idioma, a la práctica de su propia religión, de sus tradiciones y costumbres; el respeto a sus formas organizativas y a sus formas de vida cotidiana familiar y comunal. Respeto y reconocimiento que implica por tanto, oponerse a las prácticas integrativas e incorporativas para lograr, en cambio, un pluralismo social y cultural.

Desde este punto de vista, la cultura indígena no constituye un obstáculo para el desarrollo nacional. En cambio, es parte real y viva del país; se trata de grupos sociales con derechos propios, que debido a factores históricos y económicos expresados a través de la cultura dominante desde la época de la Colonia, se han visto totalmente marginados de estos derechos y de los beneficios que conlleva todo desarrollo.

Junto a todo lo anterior, para los pluralistas existen otra serie de instrumentos para lograr la meta esperada, como lo son: el proporcionar a los indígenas los insumos necesarios para su producción agrícola; seguridades en materia de tenencia de la tierra; instrumentos necesarios para ejercer sus derechos políticos; medios para explotar efectiva y racionalmente sus recursos naturales y defender el mercado de sus productos, entre otros.

El objetivo es aceptar un pluralismo igualitario de respeto mutuo y desarrollo paralelo, que signifique modificar las estructuras que permiten la marginación, el subdesarrollo y el colonialismo interno existente en el país. Además, promover la reeducación de todos, para aprender a convivir con los otros.

Sintetizando, el enfoque pluralista propone una política de desarrollo en beneficio de las comunidades indígenas, que tome en cuenta los siguientes factores:

- "Aumentar la capacidad de cada comunidad indígena para satisfacer..., el mayor número de necesidades básicas de su población con sus recursos propios;
- Reducir al mínimo la extracción de riqueza de la comunidad hacia otros sectores de la sociedad que ocurre a través del intercambio desigual y de la transferencia de recursos productivos fuera de la comunidad;
- Procurar la satisfacción de las demandas de los grupos indígenas en cuanto miembros de diversas clases sociales, en lo agrario, en lo económico, en lo laboral;
- Pugnar por la autodeterminación política de las comunidades indígenas en cuanto a las medidas y toma de decisiones que afectan su propio porvenir, y su activa participación democrática en otros niveles decisorios;
- Lograr el máximo desarrollo de las culturas indígenas a través de políticas

educativas y culturales diseñadas no para destruirlas sino para fortalecerlas"[6].

LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Para abordar la problemática concreta de las mujeres indígenas, en cualquier región del mundo, es necesario comprender cual es el contexto económico, político y cultural en el cual se desarrolla su cotidaneidad familiar y comunitaria y reconocer que ellas constituyen más de la mitad de la población de los grupos sociales denominados etnias; son, por tanto, parte esencial de la vida de éstos últimos.

Los indios en México: aspectos poblacionales y distribución espacial

Contar con información fidedigna acerca de los principales indicadores sociales, lingüísticos y demográficos relativos a la población indígena en México, resulta una tarea bastante difícil debida básicamente a la falta de datos censales confiables y suficiente. Por ello es difícil precisar cuántos indígenas y cuántas etnias existen en el país; por ejemplo, en cuanto a lenguas los expertos manejan cifras que van desde 56 hasta más de 200 lenguas[7]. Además, la información censal sólo registra la población indígena mayor de 5 años, ante lo cual siempre se hace necesaria agregar una proporción calculada para poder obtener el total de la población indígena[8].

No obstante lo anterior, en los censos nacionales de población de 1940 a 1970 pueden encontrarse datos relativos a: ubicación, monolingüismo/bilingüismo y sexo. Es interesante destacar que es precisamente a partir de 1970, época en que la política oficial comienza a interesarse más en los aspectos indígenas, cuando paradójicamente los censos comienzan a registrar menor información respecto a los indios. Así, por ejemplo, en 1980, los datos desagregados por sexo-género son omitidos[9].

No sólo no sabemos cuantas mujeres indígenas respondieron al censo, sino que además se subestimaron sus actividades. Como veremos más adelante, ellas

[6] Stavenhagen, R., 1979, pp. 18 y 19.

[7] Bonfil Batalla, Guillermo. "Panorama étnico y cultural en México". Ponencia presentada durante el *Coloquio: Problemas Educativos y Culturales en una Sociedad Multiétnica*. Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México. Septiembre 10 y 11 de 1985.

[8] Nolasco, Margarita. "La migración y los indios en los censos de 1980"; en: *México Indígena*, Nº 13, Año 2. Noviembre-diciembre de 1986. México: Instituto Nacional Indigenista, pp. 4.

[9] Ibid. pp. 3.

realizan diversas actividades que son vitales para la sobrevivencia familiar y comunal que, no obstante su importancia, no son registradas; como por ejemplo, lo que se refiere a su participación en actividades productivas agropecuarias; su papel como comerciante en los mercados locales; como productoras de artesanías; como trabajadoras agrícolas (jornaleras), entre otras. Actividades que además adquieren matices diferentes de acuerdo al grupo étnico de pertenencia.

Actualmente, de acuerdo a los censos de 1980, la población indígena se estima en 6.2 millones, equivalentes a 9% de la población total[10]. Los antropólogos y otros especialistas calculan que dada la subestimación censal, la cifra real se acerca a 8 o 10 millones[11].

Como se mencionó en el párrafo anterior, el censo de 1980 no proporciona las cifras desagregadas por sexo-género; de tal forma, para obtener el número de mujeres que pertenecen a esta población se hizo el siguiente cálculo: si la proporción de mujeres en relación con los varones a nivel nacional es de 100.54,[12] inferimos que las mujeres indígenas son aproximadamente 3.108.070 del total de la población indígena en México.

Como lo señala Nolasco, según la información para 1980 la población indígena en edad escolar (de 6 a 14 años) representa la cuarta parte del total de indígenas; sin embargo, –agrega– si se revisa la información nacional, resulta que un tercio del total de habitantes se encuentra dentro de esta categoría, lo cual hace suponer que los datos están subestimados[13].

Por lo que se refiere a información lingüística (ver cuadro anexo), los problemas se acentúan, comenzando por los instrumentos utilizados para la recolección de datos que presentan una infinidad de errores, ausencias y confusiones[14]. No obstante lo anterior, el censo de 1980 identifica 40 de las 56 lenguas que se hablan en el país.

Respecto a la condición de monolingüismo/bilingüismo, los problemas de captación de información subsisten. Reproducimos aquí los datos proporcionados por el censo de 1980.

[10] México. Secretaría de Programación y Presupuesto. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *X Censo General de Población y Vivienda, 1980. Resumen General, 1984.*

[11] Nolasco, Margarita, 1986, pp. 3.

[12] México. Secretaría de Gobernación. Consejo Nacional de Población. *Brevario Demográfico de la Mujer*. 1984.

[13] Nolasco, Margarita, 1986.

[14] Para mayores datos sobre los errores, las ausencias y las confusiones que se presentan en relación a la información lingüística en el Censo General de Población y Vivienda, 1980, se puede consultar el artículo de Margarita Nolasco. Ibid.

Población de 5 años y más que habla lengua indígena	Habla español	No habla español	No especificado
5 181 038	3 699 653	1 174 594	306 791

Fuente: México. Secretaría de Programación y Presupuesto X Censo General de Población y Vivienda, 1980.

PORCENTAJE SOBRE TOTAL DE INDIGENAS VERNACULO-HABLANTES, 1970-1980

Idioma	1970		1980	
	Total de hablantes	Porcentaje sobre total de habitantes	Total de hablantes	Porcentaje sobre total de habitantes
1. Amuzgo	13 883	0.45	18 659	0.36
2. Cora	6 242	0.20	12 240	0.24
3. Cuicateco	10 192	0.33	14 155	0.27
4. Chatino	11 773	0.38	20 543	0.40
5. Chichimeca[1]	n.r.		n.r.	
6. Chinanteco	54 145	1.74	77 087	1.49
7. Chocho[2]	n.r.		12 310	0.24
8. Chol[3]	73 253	2.35	96 776	1.87
9. Chontal de Oax.[2]	n.r.		8 086	0.16
10. Chontal de Tab.[2]	n.r.		28 948	0.56
Chontal[4]	n.r.		37 034	0.71
11. Chañabal[5]	n.m.		nm.	
12. Chuj[6]	n.m.		n.m.	
13. Guarijío[5]	n.m.		n.m	
14. Huasteco	66 091	2.12	103 788	2.0
15. Huave	7 442	0.24	99 972	0.19
16. Huinchol	6 874	0.22	51 850	1.00
17. Ixcateco[5]	n.m.		n.m.	
18. Ixil[6]	n.m.		n.m.	
19. Jacalteco[5]	n.m.		n.m.	
20. Kanjobal[6]	n.m.		n.m.	
21. Kakchiquel[6]	n.m.		n.m.	
22. Kikapoo[1]	n.r.		n.r.	
23. Lacandón[5]	n.m.		n.m.	
24. Name[8]	n.r.		3 711	0.07
25. Matlazinca[1]	n.r.		n.r.	
26. Motozintleco[5]	n.m.		n.m.	
27. Maya	454 675	14.61	665 377	12.84

Idioma	1970		1980	
	Total de hablantes	Porcentaje sobre total de habitantes	Total de hablantes	Porcentaje sobre total de habitantes
28. Mayo	27 484	0.90	56 387	1.09
29. Mazahua	104 729	3.37	194 125	3.75
30. Mazateco	101 541	3.26	124 176	2.40
31. Náhuatl	799 394	25.69	1 376 989	26.58
32. Mixe	54 403	1.75	74 083	1.43
33. Mixteco	233 235	7.50	323 137	6.24
34. Ocuilteco[5]	n.m.		n.m.	
35. Otomí	221 062	7.10	306 190	5.91
36. Pame[2]	n.r.		5 649	0.11
37. Pápago[2]	n.r.		236	0.00
38. Pima[2]	n.r.		553	0.01
39. Popoloca[5]	n.m.		n.m.	
40. Popoluca	27 818	0.89	23 762	0.46
41. Quiché[6]	n.m.		n.m.	
42. Seri[2]	n.r.		486	0.01
43. Tarahumara	25 479	0.82	62 419	1.20
44. Tarasco	60 411	1.94	118 614	2.29
45. Tepehua	5 545	0.18	8 487	0.16
46. Tepehuano	5 617	0.18	17 802	0.34
47. Tlapaneco	30 804	0.99	55 068	1.06
48. Tojolobal	13 313	0.43	22 331	0.43
49. Totonaco	124 840	4.01	196 003	3.78
50. Triqui[2]	n.r.		8 408	0.16
51. Tuzanteco[5]	n.m.		n.m.	
52. Tzeltal	99 412	3.20	215 145	4.15
53. Tzotzil	95 383	3.07	133 389	2.57
54. Yaqui	7 084	0.23	9 282	0.18
Yuma[2-7]	n.r.		609	0.01
55. Kiliwa[7]				
56. Paipai[7]				
57. Washlah[7]				
58. Kumiai[7]				
59. Cochimies[7]				
60. Zapoteco	283 345	9.11	422 937	8.16
61. Zoque	27 140	0.87	30 995	0.60
Otras lenguas	58 452	1.88	5 040	0.10
No especificadas	n.c.		265 234	5.12

Fuente: Censos de Población. 1970-1980.

[1] Lengua con hablantes no registrados. Tal vez queden incluidos en otras lenguas o, para 1980, en "no especificadas".

[2] Lengua con hablantes no registrados para 1970. Tal vez entonces fueron incluidos en otros. Para 1980 ya se registran los hablantes.

[3] En este grupo hay hablantes de origen Guatemalteco. A partir de 1982 su número ha aumentado significativamente.
[4] Se especifica en Oaxaca y en Tabasco el tipo de chontal de que se trata, pero cuando son indios migrantes ya no se especifica cuál chontal hablan.
[5] Lengua que no se menciona en los censos. Tal vez quede incluida en otras lenguas o, para 1980, en los no especificados.
[6] Lenguas originarias de Guatemala. A partir de 1982, su número es significativo. Tal vez desde 1980 ya habría individuos que los hablaron, pero no fueron mencionados, sino incluidos en otros y entre los no especificados.
[7] En este grupo se incluyen cinco lenguas yumanas. El seri, también yumano no se incluye en este grupo, sino que se singulariza. En 1970 no se registraron los hablantes de este grupo.
[8] El mames de origen Guatemalteco. Al parecer hay hablantes de este grupo en México desde hace más de 50 años. En 1970 se les incluye en otros. A partir de 1982 han aumentado significativamente.

En cuanto a la ubicación geográfica de los grupos étnicos en México de acuerdo a la información disponible, éstos se encuentran localizados en las siguientes entidades federativas, de acuerdo a los datos del censo de 1980.

Entidad Federativa	Grupos Etnicos
1. Baja California	Washla Kiliwas Paipai Cochmí Kumiai
2. Campeche	Mayas Choles
3. Chiapas	Tzeltales Tzotziles Choles Tojolabales Zoques Jacalteco Mames Motozintleco o Mocho Lacandón (Maya)

Entidad Federativa	Grupos Etnicos
4. Chihuahua	Tarahumaras Warihíos Pimas Tepehuanos
5. Coahuila	Kikapus
6. Distrito Federal	Náhuatl
7. Durango	Tepehuanos Náhuatl
8. Guanajuato	Chinamecas Otomíes
9. Guerrero	Amuzgos Mixtecos Náhuatl Tlapaneco
10. Hidalgo	Otomíes Nahua Huastecos
11. Jalisco	Huicholes Nahuatl
12. México	Mazahuas Otomíes Ocuiltecos Matlatzinca
13. Michoacán	Purépechas Nahuatl Mazahuas
14. Morelos	Nahuatl
15. Nayarit	Coras Nahuatl

Entidad Federativa	Grupos Etnicos
16. Oaxaca	Amuzgos Mazatecos Mixtecos Mixes Zapotecos Chinantecos Chatino Triques Huaves Ixcatecos Zoques Nahuatl Cuicateco Chocho Chontal
17. Puebla	Nahua Totonaco Popoloca Mixteco Otomí Chocho
18. Querétaro	Otomí
19. Quintana Roo	Maya
20. San Luis Potosí	Huastecos Nahuatl Pames
21. Sinaloa	Mayo
22. Sonora	Mayo
22. Sonora	Yaqui Seri Cucas Pápagos Pimas

Entidad Federativa	Grupos Etnicos
23. Tabasco	Chontal
24. Tamaulipas	Nahuatl Huastecos
25. Tlaxcala	Nahuatl
26. Veracruz	Nahuatl Totonacos Huastecos Otomíes Tepehuanes Popolucas
27. Yucatán	Mayas

Según estos datos, se identifican 55 grupos étnicos, distribuidos en 27 de los 32 estados de la República Mexicana[15]. Si bien esta información resulta valiosa, el censo no registra la ubicación de los mismos a nivel de localidad, sino únicamente a nivel municipal. Esta ausencia dificulta, en consecuencia, el determinar la aplicación de programas específicos para estos grupos.

Junto a lo anterior, aparece una dificultad más: la de identificar y estudiar la migración indígena, que como se verá en el siguiente apartado, es un fenómeno de suma importancia en la actualidad. Su comprensión ayuda a entender la situación socio-económica y cultural de los grupos en cuestión y, en particular, la de las mujeres indígenas ya que tienen en este fenómeno una participación central.

Estructura agraria, migración y etnias

Las condiciones de colonizaje y explotación en la que han vivido durante casi 5 siglos los grupos indígenas en el país, si bien se vieron transformadas en la vida del México independiente, 500 años después subsisten con otros matices y no ha sido posible aún erradicar la situación de marginación y explotación en el que se encuentran dichos grupos.

En México, como en la mayoría de los países que conforman Indoamerica

[15] México. Secretaría de Programación y Presupuesto. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1984.

–Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala[16]–, así como en otras regiones con población indígena, el elemento clave para la comprensión de los grupos étnicos y sus culturas, lo constituye la comunidad rural.

Esto es, los indígenas son campesinos con pocos recursos, ya sea comuneros o ejidatarios[17], que por lo general son minifundistas, poseedores de reducidas propiedades agrícolas por lo regular poco aptas para la agricultura o la ganadería, a partir de cuya explotación, los indígenas aseguran, aunque cada vez menos, su nivel de subsistencia familiar.

Si bien hasta hace apenas 25 años las comunidades indígenas lograban sobrevivir, hoy la situación de éstas se hace cada vez más crítica, debido a la grave crisis agraria que arrastra México desde hace tres décadas. Crisis que encuentra sus razones fundamentales en las políticas desarrollistas que para el fortalecimiento urbano e industrial del país desvían recursos naturales y humanos del campo a la ciudad en detrimento de los medios rural e indígena.

Junto a lo anterior, los indígenas se ven doblemente afectados al estar incapacitados para poder participar, no únicamente en la producción por falta de insumos técnicos y crediticios, sino también en el comercio, el mercado y la transportación de sus productos, al estar estos procesos en manos de intermediarios y comerciantes mestizos que consecuentemente han concentrado la mayor parte del ingreso generado regionalmente.

Así, las familias campesinas mestizas más pobres y, doblemente las indígenas, han tenido que ir buscando estrategias que les permitan sobrevivir. Para ésto se han visto forzadas a buscar ingresos adicionales empleándose como asalariados jornaleros o trabajadores migrantes estacionales, mal pagados, máxime ante las últimas contracciones (40%) que sufrió el salario rural entre 1980 y 1985[18]; viviendo en condiciones de hacinamiento e insalubridad; o bien han migrado hacia las grandes ciudades donde se emplean como peones de albañilería, cargadores en los mercados, vendedores ambulantes, entre otras actividades informales, alimentando el flujo de masas marginales de inmigrantes urbanos que pueblan los cinturones de miseria alrededor de las metropolis. Como lo menciona E.

[16] Stavenhagen, R. 1979, pp. 20.

[17] El ejido es una de las 3 formas de tenencia de la tierra vigentes en México. El ejido es una extensión de tierra dotada por resolución presidencial a un grupo de campesinos –hombres o mujeres–. Esta propiedad por su carácter jurídico pertenece a cada poblado o núcleo agrario y es alienable, imprescriptible e inembargable. Dentro de cada núcleo agrario, sus miembros, censados en un Padrón Oficial, tienen derechos y obligaciones individuales limitados al usufructo personal de los recursos, derechos que pueden testar a sus dependientes económicos conforme a las normas reglamentarias correspondientes.

[18] Health. J.R. "El Programa Nacional de Alimentación y la crisis de alimentos"; en: *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVII, Nº 3. Julio-septiembre, 1985. México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 118.

Astorga[19] son precisamente los campesinos minifundistas de infra y subsistencia los principales proveedores de peones y sirvientas en el país.

La migración indígena campo-ciudad, ha constituido, a partir de los setentas, una de las estrategias de sobrevivencia fundamentales para los grupos étnicos, lo que, según Lourdes Arizpe, no tiene su razón de ser en la indiosincracia del migrante o en el hecho de que exista una sobrepoblación rural, sino que es un fenómeno típico del capitalismo, que impulsa un flujo de trabajadores sin recursos económico hacia aquellos centros de inversión de capital[20].

Mecanismo, a través del cual las familias indígenas-campesinas empobrecidas cada vez más, buscan lograr ingresos suficientes que les permitan sobrevivir. Esto es, contrariamente a lo que sucedía en los años cuarentas y cincuentas con la migración de campesinos mestizos, la migración indígena de los setentas ya no se da en términos de factores de atracción, sino en términos de expulsión; es decir, la producción agrícola familiar ya no es suficiente para mantener a la unidad doméstica ante lo cual se buscan alternativas económicas fuera de la propia comunidad.

Así, las familias indígenas envían a ciertos de sus integrantes hacia el mercado laboral con el fin de contar con remesas de los migrantes. Pero, ¿quiénes son éstos migrantes? Si bien sabemos que no existen datos censales precisos, basta con observar las calles del centro de la ciudad de México para darnos cuenta de la gran cantidad de mujeres mazahuas y otomíes que deambulan diariamente vendiendo chicles, cerillos o pañuelos desechables a los transeúntes; o bien mirar con detenimiento el contingente de jornaleros agrícolas y percatarnos del alto número de mujeres jóvenes y madres solteras que solas o con sus hijos participan en las actividades agrícolas asalariadas. Como bien lo demuestra Arizpe[21], es indudable que en la mayoría de los migrantes son precisamente mujeres, quienes en una primera instancia son enviados por sus familias hacia el trabajo asalariado fuera de sus comunidades. Son mujeres jóvenes para quienes las oportunidades de empleo local son más restringidas y de quienes se puede prescindir con mayor frecuencia para el trabajo agrícola familiar propiamente dicho. Mujeres, que además de incorporarse al sector de trabajo urbano informal, como vendedoras ambulantes –"Marías"– o trabajadoras domésticas, donde los sueldos y ganancias son paupérrimas y las condiciones laborales son esclavizantes, se enfrentan a una estructura social y cultural que las excluye.

[19] Astorga, Enrique. *Mercado de trabajo rural en México. La mercancía humana*. México: Ediciones Era, 1985.

[20] Arizpe, Lourdes. "Migración índigena: ¿oportunidades de desarrollo o problema no resuelto?"; en: *México Indígena*, Nº 13, Año 2. Noviembre-diciembre, 1986. México: Instituto Nacional Indigenista, pp. 11-17.

[21] Arizpe, Lourdes. *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las "Marías"*. México: SepSetentas, Diana, 1979; y *Campesinado y Migración*. México: Secretaría de Educación Pública; Foro 2000, 1985.

Cuando su incorporación es en el trabajo agrícola asalariado, las mujeres indígenas y campesinas se enfrentan a condiciones laborales fuera de la ley; generalmente reciben salarios menores a los de los varones y otras mujeres mestizas. Deben, por encima de todo ésto, soportar abusos y chantajes sexuales por parte de enganchadores y capataces, y en muchas ocasiones de violaciones sexuales por parte de sus mismos compañeros de trabajo, dadas las condiciones de hacinamiento y promiscuidad en las que se ven forzadas a vivir.

Otro factor que tiende a aumentar la migración y que merece la pena destacarse dado el propósito del presente trabajo, es el cambio cultural reflejado en una mayor escolaridad. Esto es, durante mucho tiempo y aun ahora, la idealización excesiva respecto a la necesidad de tener acceso a la educación media y superior urbanas como medio de ascenso social; la devaluación de que han sido objeto la cultura campesina y las culturas indígenas; y la excesiva centralización del sistema educativo oficial, que hace que la mayoría de las escuelas técnicas y superiores se ubiquen en las ciudades, han traído como consecuencia un mayor éxodo rural.

Para finalizar, podemos afirmar que los hombres y mujeres de las etnias en México, representan todavía –como hace 500 años– el grupo social más marginado y pauperizado dentro del actual sistema socio-económico. Esto es, en México aún existen nueve millones de mexicanos, con rasgos culturales propios y distintivos, a quienes por razones de orden ideológico, político y económico se ha negado la participación en igualdad de condiciones en el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Los proyectos y programas de educación bilingüe promovidos

Actualmente, como consecuencia del reconocimiento del Estado mexicano a la legitimidad de las demandas de los grupos étnicos y más específicamente en el sentido de conformar una educación que responda íntegramente a sus necesidades y aspiraciones, el sistema educativo –a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y del INI– ha puesto en operación como parte del Sistema de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, los programas que a continuación se describen:

- Servicios escolarizados
  - Preescolar indígena
  - Primaria bilingüe-bicultural
  - Primaria acelerada bilingüe-bicultural
  - Secundaria indígena bilingüe-bicultural.
- Servicios de apoyo
  - Albergues escolares

- Centros de integración social
- Becas de educación media y media superior

– Servicios de extensión educativa
  - Programa de educación y capacitación de la mujer indígena
  - Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena
  - Procuradurías de Asuntos Indígenas
  - Programas radiofónico bilingüe

Servicios Escolarizados

Educación preescolar indígena

El objetivo de este servicio es estimular el desarrollo integral de niños de cuatro y cinco años de edad. Su proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla únicamente en las lenguas maternas de los educandos y el servicio funciona integrado a la primaria bilingüe-bicultural.

Debido a lo disperso del poblamiento de las regiones étnicas, el promedio de niños por grupos es de veinte. De acuerdo a la "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1984-1985" –editado por la SEP– durante el año escolar 1984-1985 se dio atención a 168 179 niños hablantes de cuarenta y cuatro lenguas indígenas, en 4 860 centros de educación preescolar que funcionan en noventa y ocho regiones, ubicadas en veintitrés entidades federativas. El servicio fue atendido por 6 791 docentes bilingües.

Educación primaria bilingüe-bicultural

El objetivo de este servicio es "la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la nación en general"[22].

Durante el proceso de la educación primaria bilingüe-bicultural, la enseñanza de la lecto-escritura se realiza en la lengua materna de los educandos y la del español, como segunda lengua, se inicia oralmente a partir del segundo grado.

La escuela primaria bilingüe-bicultural funciona en apartadas comunidades indígenas donde el índice de monolingüismo es aún elevado. El 36% de las es-

[22] Hernández López, Ramón. "La organización y administración del Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural". Ponencia presentada durante el *Coloquio Problemas Educativos y Culturales en una Sociedad Multiétnica*. Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, septiembre 10 y 11, 1985.

cuelas son unitarias, el 33% son de organización incompleta y el 31% cuentan con organización completa, es decir, imparten del 1º al 6º grado. El promedio de alumnos por maestro es de 26; durante el año escolar 1984-1985, se atendió a 470 319 educandos hablantes de 45 lenguas, en 5 630 unidades educativas atendidas por 16 599 promotores y maestros bilingües ubicados en 98 regiones indígenas de 23 entidades federativas[23].

Educación primaria acelerada bilingüe-bicultural

Este servicio se proporciona a través de los Centros de Integración Social que funcionan como internados y brindan atención a jóvenes indígenas mayores de 12 años, considerados población escolar rezagada, quienes no fueron a la escuela o bien fueron desertores. Además de la educación primaria, los Centros de Integración Social ofrecen capacitación tecnológica.

Durante el año escolar 1984-1985 se atendió a 4 135 educandos en 32 Centros, ubicados en 17 entidades federativas y atendidos por 667 empleados, entre docentes, técnicos y de servicios[24].

Secundaria Indígena Bilingüe-Bicultural

Este es un servicio en etapa experimental, cuyo objetivo es dar la oportunidad a jóvenes indígenas, egresados de la primaria bilingüe-bicultural, de continuar sus estudios.

La modalidad de la educación secundaria bilingüe-bicultural es la de dar continuidad, coherencia y congruencia a los objetivos de la educación indígena bilingüe-bicultural; es decir, persigue la finalidad de formar a los jóvenes mediante contenidos que les sean útiles de acuerdo al medio socioeconómico en el que viven.

Durante el año escolar 84/85, se atendieron 540 alumnos, hablantes de diez lenguas indígenas en 10 Centros de Integración Social de 8 entidades federativas[25].

Servicios de apoyo

Los servicios de apoyo de la educación bilingüe-bicultural se brindan a la población indígena en edad escolar que vive dispersa en las regiones interétnicas del país, donde no se cuenta con servicios escolarizados.

[23] Ibid.
[24] Ibid.
[25] Ibid.

A continuación una breve descripción de los mismos:

–*Albergues escolares*. Este servicio tiene tres modalidades: Escuela-albergue, albergue escolar y albergue productivo. En ellos se brinda a los educandos alimentación y hospedaje de lunes a viernes, en el nivel primario; sábado y domingo los alumnos se reintegran a sus familias.

El área de cobertura de cada albergue es de 3 a 4 km, aproximadamente. Existen aproximadamente 1 250 albergues, en 98 regiones indígenas que durante el ciclo 84-85 atendieron a 63 900 educandos de primaria[26].

–*Centros de integración social*. Como ya se mencionó a través de éstos se brinda servicio a los jóvenes que concurren a recibir la primaria acelerada bilingüe-bicultural.

–*Becas de educación media y media superior*. El otorgamiento de estas becas se da a jóvenes indígenas bilingües egresados de la primaria o la secundaria, con el propósito de que puedan continuar sus estudios con miras a formar cuadros técnicos y profesionales que apoyen el subsistema de educación indígena bilingüe bicultural. Durante 1984-1985 se otorgaron becas a 28 000 estudiantes[27].

Servicios de extensión educativa

Los servicios de extensión educativa bilingüe-bicultural son aquellos cuyo objetivo es "promover el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las comunidades indígenas, a partir de sus necesidades y aspiraciones y respetando sus valores socioculturales"[28].

A continuación haremos una breve caracterización de éstos sin incluir aquí el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, al cual nos referimos en el punto dedicado a Educación y Mujer Indígena en este documento.

–*Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena*. Durante el año escolar 84-85 funcionaron 33 brigadas atendidas por 255 técnicos con la concurrencia de 82 500 personas[29]. Las brigadas son equipos interdisciplinarios e itinerantes que brindan servicios de atención, asesoría y capacitación en las áreas de salud y bienestar familiar, promoción social, agropecuaria, talleres y artesanías así como en actividades artísticas y deportistas.

–*Procuradurías de asuntos indígenas*. Las procuradurías son servicios de apoyo a la población indígena del país, cuyas actividades son orientar y asesorar en materia legal a ésta población en aspectos como tenencia de la tierra y asuntos

[26] Ibid.
[27] Ibid.
[28] Ibid.
[29] Ibid.

de orden civil, penal y administrativo. En 1985, a través de 57 procuradurías, 91 profesionales y auxiliares, atendieron a 142 500 personas[30].

–*Programa radiofónico bilingüe*. Este es un servicio de comunicación social cuyo objeto es apoyar el resto de los servicios del subsistema mediante la producción y difusión de programas de radio bilingües. En 1985, se produjeron 1 027 programas radiofónicos bilingües y 400 en español[31].

Hasta ahora, si bien los esfuerzos realizados en materia de educación bilingüe-bicultural han logrado avances significativos, como por ejemplo la ampliación de la matrícula escolar en los programas de preescolar y primaria indígena que entre 1979 y 1983 creció a tasas anuales promedio de 14% y 7% respectivamente[32], aún la situación en este ámbito presenta diversas deficiencias, entre las que destacan: la carencia de espacios educativos, en tanto que los existentes en un elevado porcentaje son inadecuados. Las limitaciones en materia de recursos materiales y financiados, la ineficiencia del personal y, particularmente, la incongruencia de los programas de estudio con la problemática estructural de los grupos étnicos, que se traduce en altos índices de ausentismo, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar[33].

En este sentido, por ejemplo, a pesar del crecimiento en la matrícula escolar, la diferencia entre la demanda potencial y la población indígena entre los 6 y los 14 años que realmente se atiende es muy significativa, como lo demuestran los siguientes datos relativos a los años de 1971 a 1982:

Año	Demanda potencial de población indígena 6 a 14 años	Población escolar indígena atendida
1971	952 100	118 948
1972	987 200	140 667
1973	1 022 700	162 868
1974	1 057 700	185 022
1975	1 092 300	209 968
1976	1 125 800	232 900
1977	1 161 500	255 208
1978	1 196 300	276 215
1979	1 231 200	326 398
1980	1 266 000 *	352 004
1981	1 472 977 *	378 221
1982	1 658 952	391 275

Fuente: Ruiz Velasco, Enrique y Bonilla Castillo, Felipe. *Estadística Educativa Indígena*. México: SEP-DGEI, 1983, pp. 36.

*Estimaciones.

[30] Ibid.

[31] Ibid.

[32] México. Secretaría de Educación Pública. 1984-1988, pp. 17.

[33] Ibid.

Del cuadro anterior podemos inferir, entonces, que si bien el porcentaje de población atendida ha crecido alcanzando su nivel más alto en el período de 1980 con un 27.8%, el regazo fue del 79.4%, cifras que hasta la fecha no han sido superadas.

En cuanto al promedio de deserción y reprobación, los datos aportados por Varese[34] indican que estos promedios son mayores en las primarias federales indígenas en comparación con las federales generales (urbanas). De ésto deducimos que la eficiencia intercurricular de las primeras es inferior a las segundas, siendo los promedios para 1980 de 24.07% para la escuela indígena mientras que el promedio nacional fue de 15.24%.

Por lo que se refiere a los indicadores relativos a recursos humanos y físicos, si se comparan los existentes en las escuelas federales generales con los de las escuelas indígenas, se observan mejores condiciones en estas últimas, donde, por ejemplo, el número de alumnos por maestro es de 28.92, en comparación con las primeras donde esta cifra es de 41.43[35]. A pesar de ésto, la situación no se traduce, una vez más, en mejores niveles de eficiencia interna.

Debe considerarse además, que si bien los recursos humanos y materiales del subsistema de educación indígena han aumentado, éstos están diseminados a través de 22 entidades de la República, generalmente ubicados en localidades rurales apartadas, de difícil acceso y cuyas actividades se desenvuelven en condiciones económicas precarias.

En este sentido, a pesar de que en comparación con el sistema federal general, el sistema indígena es más pequeño, su administración y dirección se hace más complicada. Deben considerarse también, las condiciones de vida de los educandos, las bajas remuneraciones del personal, las carencias de recursos y materiales didácticos y, sobre todo, *la inadecuación entre los planes y programas de estudio y las necesidades educativas y la realidad económica, social y lingüística de la población a quien se dirige el servicio*, condiciones que indudablemente deterioran la eficiencia interna deseable.

Eficiencia interna cuyos niveles no son los óptimos si observamos los datos comparativos, relativos a los índices de transición de la primaria federal indígena con los promedios de la primaria a nivel nacional, que se presentan en el siguiente cuadro.

[34] Varese, Stefano. *Indígenas y educación en México*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. 1983, pp. 54.

[35] Ibid. pp. 61.

COMPARACION DE LOS INDICES DE TRANSICION DE LA PRIMARIA FEDERAL INDIGENA Y DEL PROMEDIO DE PRIMARIA A NIVEL NACIONAL, 1976-1978

Años escolares	Grados				
	1º a 2º	2º a 3º	3º a 4º	4º a 5º	5º a 6º
1976-77/1977-78					
Primaria indígena	62,6	69,2	70,7	73,3	81,00
Promedio a nivel nacional	76,0	88,4	89,2	89,7	90,40
1977-78/1978-79					
Primaria indígena	64,8	68,1	66,3	74,4	1,19
Promedio a nivel nacional	79,2	90,9	91,6	91,3	91,00
1978-79/1979-80					
Primaria indígena	75,0	78,5	78,8	84,5	1,95
Promedio a nivel nacional	79,3	91,8	92,2	92,2	91,60

Fuente: Varese, Stefano. *Indígenas y Educación en México*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. 1983, pp. 53.

Junto a las deficiencias escolares y administrativas propiamente dichas, que actualmente presenta el Sistema de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, debemos agregar una más de carácter psicológico, que se refleja con mayor intensidad sobre todo en los educandos de preescolar. Generalmente, durante el proceso de alfabetización en español y castellanización que se imparte a niñas y niños de 4 a 5 años, no se considera que éste es paulatino y que frecuentemente obstaculiza el desarrollo integral de su lengua natal. Así, esta irrupción de un proceso por el otro trae como consecuencia negativas secuelas psicológicas y socioculturales, que afectan a los educandos en cuanto su rendimiento escolar y el desarrollo de una personalidad emocional y socialmente equilibrada.

En síntesis, podemos decir que si bien durante los últimos 15 años la educación indígena bilingüe-bicultural ha recibido un fuerte impulso por parte de los medios oficiales, aún persisten múltiples factores pedagógicos, de contenido y administrativos; que obstaculizan lo que consideramos es un óptimo e ideal desarrollo de este tipo de educación. Entre estos factores podemos mencionar:

- Si bien se habla de "educación primaria indígena" y de "educación bilingüe y bicultural", lo cual sugiere una especificidad de la educación para el medio indígena, ésta hasta el momento no existe, debido entre otras razones a la falta de materiales cuyos contenidos lingüísticos y pedagógicos estén acordes con esta premisa.
- Hasta la fecha, el proceso educativo para los grupos étnicos continúa signado en todos los aspectos por el conflicto lingüístico y sociocultural.
- La organización y el funcionamiento de las instituciones educativas no considera las características de la cotidaneidad familiar y comunal en el momento de la planeación del calendario escolar.
- Los maestros poseen un formación científica, pedagógica e ideológica, que les impide estructurar –en la mayoría de los casos– el proceso de enseñanza-aprendizaje con las características psicológicas y étnicas de los niños.
- La relación de la escuela con la comunidad, hasta la fecha continúa reproduciendo las estructuras de poder dominantes que impiden una aportación real de docentes y alumnos al proceso educativo.
- Los contenidos de aprendizaje son presentados sin conexión con la realidad social, histórica y política de los niños indígenas. Como consecuencia, el objeto de conocimiento no se vincula con la práctica concreta de los alumnos ni con la del maestro.

Finalmente, en ningún momento la especificidad sexo-género se encuentra señalada. Así, dentro de la generalidad de los postulados de la educación indígena bilingüe-bicultura, las mujeres indias-niñas, jóvenes y adultas están sujetas a prácticas descriminatorias, a pesar de su importante participación en la vida indígena y campesina y de las características específicas que una educación para ellas requeriría, como se verá más adelante.

La mujer indígena en su situación sociocultural

Marco conceptual

Es precisamente dentro del marco conceptual presentado anteriormente, bajo el cual, cualquier estudio que pretenda abordar la problemática de las mujeres indígenas en México deberá ubicarse. Esto es, entender y analizar quienes son las indígenas en México, o en cualquiera otra región de Indoamérica, cómo participan y cuáles son los principales factores que determinan su condición actual, implica necesariamente concebirlas bajo tres puntos teóricos: *como mujeres, como campesinas y como indígenas.*

Como mujeres, que conjuntamente con el resto de la población femenina comparten la responsabilidad, pocas veces reconocida, de llevar a cabo todas las tareas necesarias para la reproducción social como son las de alimentar, cuidar y proteger a sus hijos y familiares. Tareas que implican un sinnúmero de actividades, que a pesar del tiempo y el esfuerzo que éstas requieren, no son consideradas trabajo por el resto de la sociedad –varones e instituciones–, sino que por el contrario se ven como hechos naturales, intrínsecamente ligados a su condición genérica de ser mujer, y por lo cual ellas se ven sujetas a un orden patriarcal que les exige sumisión y obediencia.

Como campesinas, pertenecientes al sector más pauperizado del campo, que junto con sus compañeros varones viven en la miseria y la represión, compartiendo con ellos las árduas faenas agrícolas –sin el debido reconocimiento– máxime cuando el ingreso familiar no es suficiente y ellas se ven obligadas a intensificar su trabajo en las actividades agropecuarias familiares, lo cual da como resultado la doble y hasta triple jornada de trabajo; constituyéndose en el instrumento básico de las estrategias de sobrevivencia del campesinado, al ser las primeras en ser enviadas al trabajo migratorio; teniendo que sobrevivir también, a los efectos de choques culturales, laborales y psicológicos; e intentando sobrevivir, ante los abatimientos constantes que conlleva la crisis agrícola en México, como lo son por ejemplo, la desnutrición, los bajos niveles de salud, educación, entre los principales.

Y finalmente, como integrantes de grupos étnicos específicos que también conjuntamente con el resto de los miembros varones de éstos últimos, sufren de la falta de reconocimiento y respeto hacia sus propias formas culturales y sociales de vida, viéndose sujetas a la dominación externa de blancos y mestizos, que ven en ellas y ellos, un sector de la sociedad "inferior", "sin cultura" y sin posibilidades de mejorar a menos que se incorporen al patrón cultural, económico, político y social imperante.

Para referirnos entonces a las mujeres indígenas debemos tener en cuenta siempre estas tres premisas fundamentales. Sólo así será posible poder comprender en toda su magnitud, quienes son y cómo viven, para a partir de ésto poder proponer alternativas de cualquier naturaleza, ya sean económicas, políticas, educativas o culturales, que realmente les signifiquen a ellas una mejoría en su situación actual.

Pero antes de entrar a intentar dar una visión más general sobre este punto, cabe hacerse una aclaración más de naturaleza estadística y académica. Si bien durante los últimos 12 años, a partir de 1975 cuando se declara el "Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer", la investigación y la puesta en marcha de acciones oficiales y no gubernamentales dirigidas a conocer y dar solución a la problemática femenina en todo el mundo se intensifican, actualmente aún son muy reducidos el número de trabajos académicos y de acciones que se han abocado al tema de la mujer indígena. Olvido o ausencia que bien puede ser producto de una

visión urbana y centralista por parte de las(os) responsables de realizar estas tareas, que ha traído como consecuencia que actualmente exista muy poca información cuantitativa y cualitativa sobre la materia. Descuido involuntario o no, que continúa situando a este sector de la población en un nivel de marginación y subestimación, y que, por otro lado, dificulta la elaboración de trabajos como el presente.

Un último señalamiento. Como se ha venido mencionando a lo largo de este documento, si bien nos referiremos a la "mujer indígena" en general, debe quedar claro que no entendemos por ello un grupo homogéneo de mujeres; por el contrario consideramos que *no* todas las mujeres indígenas son iguales, que de acuerdo al grupo étnico al que pertenecen, su participación económica y social varía en función de la organización económica, social y cultural de cada etnia en concreto. Así, por ejemplo, en nada se asemejan las actividades comerciales que realizan las zapotecas del Itsmo de Juchitán, Oaxaca, con la elaboración de artesanías de las purépechas en Michoacán, quienes a diferencia de las primeras no tienen participación directa en las actividades de comercialización de sus productos.

La participación de las mujeres indígenas en el desarrollo actual de sus comunidades

Un hecho innegable hoy en día, en cualquier región del mundo y más específicamente en el ámbito rural e indígena, lo constituye la participación de las mujeres en todos los procesos –económicos, políticos, sociales y culturales– del desarrollo de sus familias y comunidades. Participación que, no obstante su importancia, es frecuentemente minusvaluada y poco considerada a pesar que desde siempre ha sido vital.

Participación de la mujer indígena, que comparte con el resto de las mujeres campesinas pobres de México, que no siempre ha sido igual, que ha sufrido modificaciones determinadas por el tipo de desarrollo económico y social adoptado por el país y el resto de las naciones del Tercer Mundo, sobre todo a partir de los años sesentas.

Por otra parte, es necesario subrayar que el papel que la mujer indígena y campesina juega hacia el interior de las unidades productivas familiares, no emana de condicionamientos instintivos. Lejos de estar éste determinado por factores biológicos, la asignación de distintos tipos de tareas a varones y mujeres, se halla vinculado a las formas de producción y a las normas culturales específicas de diversas formaciones sociales. Así, por ejemplo, en sociedades recolectoras existe poca diferencia entre las labores encomendadas a hombres y mujeres, quienes comparten indiscriminadamente tareas de recolección y transformación de alimentos, así como de cuidado de los hijos y construcción de albergues. Sin embar-

go, a mayor complejidad estructural de la sociedad, encontramos que el papel de la mujer tiende a subordinarse[36], como lo veremos aquí.

Así, paralelamente a las transformaciones que las políticas desarrollistas han impuesto al agro, la participación de las mujeres campesinas pobres y la de las indígenas ha venido sufriendo variaciones que, contrariamente a lo que pudiera suponerse, las afectan directamente, máxime cuando se ven expuestas a dobles y triples jornadas de trabajo y a una mayor vulnerabilidad sexual ante el mundo urbano, mestizo y blanco[37].

Pero, ¿cuáles han sido estas transformaciones y cómo han afectado la participación femenina? El modelo de desarrollo agrario capitalista, imperante en nuestro país a partir de la década de los cuarenta, a dado como resultado que en la actualidad hallemos en el agro mexicano tres formas características de unidades de producción. Unidades dentro de las cuales las mujeres indígenas, de acuerdo a las reglas internas de la división del trabajo por sexo y edad, tienen una participación específica.

La primera de ellas es la unidad familiar campesina, generalmente vinculada a una comunidad, ya sea corporativa o no corporativa, en la que las mujeres realizan principalmente las tareas de reproducción; es decir, todas aquellas actividades que contribuyen a que se reproduzcan y reponga la fuerza de trabajo y la unidad familiar como tal. Estas actividades son, entre otras: la transformación y preparación de alimentos; la crianza y educación de los hijos; la atención médica y psicológica de la familia; la vinculación social con otras familias y grupos; y la realización de actos ceremoniales y rituales colectivos.

Junto a sus tareas de reproducción social, las mujeres de estas unidades, comparten con sus compañeros varones, parte de las faenas agrícolas, como lo son: la preparación y acarreo de alimentos para los trabajadores del campo; el deshierbe; la cosecha; el desgrano, entre otras. Y finalmente, se encargan de la producción artesanal y de industrias caseras, que la mayoría de las veces es utilizada como valores de uso para el consumo interno de la unidad. En estas unidades, la división sexual del trabajo se rige fundamentalmente por criterios de equilibrio interno de mano de obra.

[36] Arizpe, Lourdes. "Las mujeres campesinas y la crisis agraria en América Latina". Documento mimeografiado. 1984; y "La participación de la mujer en el empleo y el desarrollo rural en América Latina y el Caribe". *Seminario Regional Tripartito Latinoamericano de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la Mujer y el Desarrollo Rural*, OIT-Secretaría de Trabajo y Previsión Social (ST y PS)-Consejo Nacional de Población. Pátzcuaro, Michoacán, México. Agosto 24-28, 1981.

[37] Actualmente existe un acervo importante de trabajos de investigación que dan cuenta de la participación femenina en el agro hoy en día. Entre ellos destacan tanto para el caso de México, como para el de América Latina los presentados durante el Seminario Regional Tripartito Latinoamericano de la OIT sobre la Mujer y el Desarrollo Rural, OIT-ST y PS-CONAPO, Pátzcuaro, Michoacán, México, agosto, 1981; y el documento final de la FAO "Informe de la mesa redonda sobre estrategias de sobrevivencia en economías campesinas: el rol de la mujer", Bogotá, Colombia, noviembre 22-25, 1983.

Es precisamente dentro de este tipo de unidad donde, por lo menos hasta hace 25 años, hallabamos a la mayoría de las mujeres indígenas y sus familias. A partir de entonces, cuando los niveles de subsistencia de estas unidades se ha visto notablemente deteriorado, la mayoría de ellas han pasado a pertenecer al segundo tipo de unidad.

El segundo tipo de unidad es aquella que para su subsistencia depende del mercado o de una empresa externa; es aquella unidad familiar que aparte de su producción interna, depende de ingresos externos y del mercado para cubrir sus necesidades de consumo.

Dentro de este tipo de unidades, las mujeres además de sus cargas de trabajo doméstico para la reproducción, se ven ante la necesidad de incrementar su trabajo en la producción agropecuaria familiar, máxime cuando el marido y los hijos varones se ven obligados a buscar empleo. En estos casos, la asignación y carga de trabajo de las mujeres varía ya no solo de acuerdo a las necesidades internas de mano de obra, sino a las fluctuaciones en el régimen de intercambio de bienes y recursos con el mercado o la empresa externa.

Las mujeres indígenas, que antes fabricaban artesanías más como valores de uso interno, se ven ahora ante la necesidad de producirlas para su venta en el mercado externo, con la idea de obtener mayores ingresos. Lo que sucede entonces, es que los utensilios que antes ellas mismas producían, ahora los tienen que comprar a precios mucho más elevados, incluso en relación a las ganancias que supuestamente obtienen por la venta de sus artesanías.

Un punto que debe señalarse y que merece destacarse, es el hecho de que son precisamente las mujeres indígenas las que mayormente se dedican a la fabricación de artesanías. Tenemos entonces, artesanas que por su trabajo no llegan a ganar ni siquiera el salario mínimo; que por lo general no son ellas quienes venden directamente su producto al consumidor, sino que sus ventas están sujetas a los precios de compra de intermediarios, mestizos que las explotan salvajemente, obteniendo para sí ganancias hasta de un 600 por ciento[38].

Así, conservadoramente, se calculaba en 1983 que en México existían aproximadamente cuatro millones de artesanas[39], que además de tener que realizar su trabajo cotidiano familiar y agropecuario, se enfrentaban, y se enfrentan a condiciones laborales nulas, a una explotación perenne y a una falta total de organizaciones para su defensa. Mujeres artesanas, quienes a través de su trabajo hacen posible darle continuidad a las expresiones de arte popular de nuestro pueblo,

[38] Santana B., Graciela. "La marginación de la mujer artesana en México y sus altos potenciales como factor de desarrollo social, económico y cultural". Ponencia presentada durante el *Tercer Simposio de Estudios sobre la Mujer en México*, Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo-UNICEF-Consejo Nacional de Población, Guanajuato, México, 1983.

[39] Ibid.

esencia de nuestra cultura y tradición; quienes, en suma, llevan consigo la responsabilidad de continuar creando la cultura de nuestros pueblos.

Finalmente, en tercer lugar encontramos a aquellas unidades familiares o a mujeres independientes, que dependen por completo del mercado de trabajo para su sobrevivencia. En estos casos, las mujeres siguen siendo las responsables de las tareas no remuneradas del trabajo doméstico, pero el tipo de actividad laboral que desempeñan está dictada por las condiciones del mercado de trabajo asalariado.

Este es el caso precisamente de las vendedoras ambulantes –"Marías"– o de las jornaleras agrícolas, quienes con sus remesas al agro apoyan la sobrevivencia de los que se quedan en el campo. Debe anotarse aquí, que este fenómeno de migración de las mujeres indígenas se hace más intenso a partir de los años sesenta y que a partir de esa fecha, como lo señala Arizpe[40], se ha convertido en la principal tendencia en cuanto la participación femenina; es decir, actualmente nos encontramos ante un proceso de eminente proletarización de la mujer del agro. Así, hoy nos encontramos que las jornaleras en México constituyen aproximadamente un millón 507 mil 70 mujeres[41].

Como ya se había mencionado, del total de estas mujeres jornaleras, un alto número son mujeres jóvenes y solteras que se encuentran constantemente al asecho de presiones y ataques sexuales que por lo general terminan en embarazos no deseado. Mujeres en quienes se reportan altos grados de desnutrición, nula escolaridad, y enfermedades que ya habían sido superadas históricamente en México. Aunado a todo lo anterior, se denota en ellas una apatía derivada de un grado alarmante de frustración, depresión e impotencia frente al deterioro generalizado y constante de sus condiciones y calidad de vida, la inseguridad en el empleo y el desgaste físico y mental por presiones reales.

Podemos observar que de acuerdo al tipo de vinculación con el exterior que mantiene la unidad familiar de producción, es donde se dan las diferentes modalidades de participación femenina; y que esta vinculación con el exterior –determinada por las necesidades de subsistencia internas– se encuentra estrechamente determinada a su vez por el avance del capitalismo en el campo. Pero, también observamos que existe una constante en la participación femenina sin importar el tipo de unidad de producción; ésta es su responsabilidad de llevar adelante el trabajo doméstico no remunerado ni reconocido.

Así, hoy en día encontramos que junto al trabajo de reproducción social que realizan las mujeres indígenas y campesinas, de acuerdo a las transformaciones

[40] Arizpe, Lourdes; Salinas, Fanny; y Velázquez, Margarita. "Efectos de la crisis económica 1980-1985 sobre las condiciones de vida de las mujeres campesinas en México". UNICEF-México, diciembre, 1986.

[41] Ibid.

de la unidad familiar, la participación de ellas presenta las siguientes modalidades:

- La competencia originada por la industria urbana, elimina o margina muchas de las actividades femeninas generadoras de ingresos para las familias ejidatarias y de comuneros, como lo son las industrias caseras de transformación de alimentos y bebidas, la venta de productos de recolección y de hortalizas, las artesanías y el pequeño comercio local o regional. Las unidades campesinas pierden así un ingreso monetario indispensable, muchas veces, para la compra de insumos para el cultivo agrícola, con la consecuente baja en la producción de alimentos y en la productividad agrícola en general.
- Al tener que competir la familia campesina en el mercado con empresas de alta tecnología, sin contar con los apoyos crediticios y técnicos suficientes y apropiados, las mujeres indígenas y campesinas –generalmente las adultas y casadas– se ven en la necesidad de intensificar su actividad en la producción agropecuaria, añadiendo una jornada o más de trabajo a sus actividades cotidianas.
- En los casos en que migra el esposo, al igual que en el caso anterior, las indígenas y campesinas se ven ante la responsabilidad de llevar adelante la gestión de la producción agropecuaria, con el subsecuente aumento en su jornada de trabajo.
- Cuando sucede lo anterior, además de todas las responsabilidades que la mujer indígena y campesina tiene que asumir, ellas se ven constantemente expuestas a la violencia sexual dentro y fuera de la casa. Así, su subordinación genérica como mujeres en lo social y en lo político les hace aún más difícil salir adelante.
- Otra actividad que comienza a hacerse cada vez más común, es la maquila domiciliaria que permite a las mujeres que residen en su lugar de origen, obtener ingresos para mantener el poder adquisitivo familiar, sin descuidar su trabajo doméstico. Esta actividad, sin embargo, no les proporciona ventajas de seguridad social; por lo general, su sueldo no compensa las horas de trabajo invertidas y finalmente éste último les acarrea un alto desgaste físico y psicológico[42].
- Al depender cada vez en mayor grado del ingreso asalariado para su sobrevivencia, son las mujeres jóvenes, viudas, divorciadas o abandonadas de las

[42] Un ejemplo de ésto para el caso de México es el estudio realizado en Oaxaca por Young, Kate, "Trabajo a domicilio y decentralización de la producción: una nueva fase del desarrollo capitalista". Ponencia presentada durante el *Seminario Regional Tripartito de la OIT para América Latina sobre la Mujer y el Desarrollo Rural*, OIT-ST y PS-CONAPO, Pátzcuaro, Michoacán, México, agosto, 1981. Para un análisis más completo sobre la maquila a domicilio se puede consultar el trabajo de Benería y Roldán "The crossroads of class and gender. Industrial homework, subcontracting, and households dynamics in Mexico-City". Documento mimeografiado de próxima publicación, 1986.

unidades campesinas e indígenas, las primeras en verse obligadas a salir fuera de su comunidad de origen en busca de trabajo en el mercado local, especialmente a los cultivos de exportación como el café, fresa, uva. Cuando este mercado es insuficiente o está saturado, las mujeres migran hacia los grandes centros de población donde se emplean como vendedoras ambulantes, trabajadoras domésticas y recolectoras de basura, entre otras actividades del sector informal urbano y de servicios.

- El aumento en las cifras de jornaleras observado durante los últimos años se debe, por un lado, a las necesidades económicas de la población campesina e indígena y por otro, a la preferencia de los empleadores por mano de obra femenina, ya que consideran que ésta es más barata que la de los varones e implica menores problemas de tipo organizativo y sindical.
- Las jornaleras, por lo general, reciben salarios menores en relación a los varones; no gozan de ningún tipo de protección legal o sindical y muchas veces se ven obligadas a aceptar un trato degradante por parte de enganchadores, capataces y empleadores.

Para concluir, podemos afirmar, que la presencia de las mujeres indígenas y campesinas ha sido central en tres procesos básicos del desarrollo reciente de México: el éxodo rural, la terciarización del empleo urbano y la marginalidad social.

Factores culturales que inciden en la participación social de las mujeres indígenas

Si bien las mujeres indígenas y las campesinas pobres de México comparten la gran mayoría de las condiciones mencionadas hasta aquí, existen ciertas variantes de tipo socio-cultural que, de un modo u otro, o han privilegiado relativamente la condición social de las primeras dentro de sus grupos étnicos o, por el contrario, agudizan su condición genérica de subordinación.

Así, por un lado, la marginación y el destierro del que han sido víctimas los grupos indígenas durante casi 500 años les han permitido conservar hasta hoy, paradójicamente, parte importante de sus culturas y les ha permitido también la posibilidad de continuar viviendo en sociedades más integrales.

Esto es, gran número de las etnias hasta nuestros días, continúan desenvolviéndose en organizaciones sociales donde la producción, la reproducción, los rituales colectivos, la mitología y la convivencia armónica con la naturaleza, le otorgan al ser humano una dinámica de totalidad.

En el nivel simbólico, lo anterior se refleja en las creencias y prácticas religiosas, donde existe una equivalencia del principio masculino y femenino. Así, en la mayoría de los casos, las deidades del mundo indígena se representan como

una pareja de varón y mujer. Lo mismo ocurre en las representaciones de participación social y ritual[43].

En lo concreto, otro ejemplo de la presencia positiva de las mujeres indígenas es la validación e importancia que por igual se otorga tanto a las actividades que desarrollan los varones y las mujeres; las tareas de producción y reproducción en este sentido, son igualmente valiosas y reconocidas por todos en la comunidad y, por tanto, ambos sexos comparten la preeminencia social[44].

Pero si bien existen factores culturales que dan a las indígenas el derecho de gozar de mayor reconocimiento social, también dentro de las sociedades indígenas encontramos una vertiente patriarcal negativa, que tiende a reforzarse con la situación de colonizaje y de integración a la sociedad mestiza que afecta de manera directa la posibilidad de las mujeres de poder mantenerse en una posición igualitaria en relación no solo con sus compañeros indígenas, sino con el resto de las mujeres y los varones del mundo mestizo y blanco.

Por ejemplo, no es raro encontrarnos –aunque esto no es exclusivo de las sociedades indígenas– un alto número de mujeres dentro de los grupos étnicos que frecuentemente son golpeadas por sus maridos y familiares. Los datos sobre este hecho son difíciles de conseguir, ya que es poco usual que las mujeres denuncien estos hechos. Un estudio reciente en Chiapas reporta que en varias ocaciones "hay mujeres que dejan a sus maridos..., por malos tratos"[45], hecho que nos da idea de la magnitud de la violencia ejercida sobre ellas y cuando son denunciados resultan agravados cuando las autoridades, generalmente mestizos, no solo no apoyan a la mujer sino que con su trato y comentarios la humillan y vejan una vez más. Esto último trae consigo consecuencias psicológicas que en ocasiones son más graves que las físicas.

Esto último, la violación y el hostigamiento sexual de que son víctimas las indígenas, es uno de los hechos menos conocidos y menos denunciados pero más frecuentes en la vida cotidiana de las mujeres indígenas.

Pero ésto no solo deja graves secuelas en el nivel psicológico y físico de las víctimas, sino que determina una de las normas sociales que en estos medios se oponen a que la mujer goce de una mayor preparación mediante la educación. Así, ante la amenaza sexual constante, los padres de las hijas púberes (a partir de los diez u once años) toman la determinación de sacar e impedir a sus hijas el continuar asistiendo a las escuelas, máxime cuando éstas últimas no se ubican en las mismas comunidades, ya que la posibilidad de una violación, en última instan-

[43].Arizpe, Lourdes, 1984.

[44] Ibid.

[45]Castillo Franco, M. y Zúñiga Santiago, G. "La explotación de la mujer campesina e indígena en Amatenango del Valle, Chiapas". Ponencia presentada en el *Primer Foro: Problemas Sociales de la Mujer*, Colegio de Sociológos-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, marzo de 1986.

cia hará imposible que posteriormente la joven llegue al matrimonio con la "dignidad" requerida. Esta "precaución" social constituye una de las razones principales a partir de la cual podemos inferir uno de los factores más poderosos que determinan que la deserción escolar femenina sea más alta que la de los varones en este medio.

Los estudios relativos a este punto son casi inexistentes; sin embargo, la experiencia de campo lo puede comprobar. Además, el tabú que aún envuelve el tema de la sexualidad biológica en los medios rural e indígena, dificultan en gran medida la obtención de respuestas cuando en una entrevista se aborda la temática.

Existe además de la violencia anterior, otra aún más desconcertante pero igualmente humillante a la que se ven expuestas las mujeres del medio indígena. Esta es la explotación y la violación de los derechos humanos y laborales que ejercen en su contra otras mujeres mestizas y blancas. Explotación que se da cuando las indígenas se ven como trabajadoras de patrones no indígenas y que es posible gracias al marco de colonialismo interno que no es exclusivo de México sino que se presenta en la mayoría de los países de la región latinoamericana. Aquí, una vez más, la mujer indígena se ve expuesta a tratos denigrantes, siendo considerada una esclava, un "animal" al que se debe domesticar para que trabaje "bien".

Políticas estatales sobre la mujer

La puesta en marcha de programas gubernamentales dirigidos específicamente hacia las mujeres en general, es actualmente una experiencia novedosa y una tarea cuya implementación resulta todavía difícil y poco frecuente y que se enfrenta a obstáculos de índole estructural e ideológico poco fáciles de superar.

No obstante lo anterior, a lo largo de la historia postrevolucionaria de México, se han logrado obtener avances importantes en lo que se refiere a materia legal sobre la condición de la mujer. Estos resultados constituyen el marco legal a partir del cual hoy las mujeres mexicanas gozan de garantías que las reconocen como ciudadanas con pleno goce de todos los derechos que la Constitución brinda a la población del país en general.

Así, en 1946 el Estado le otorga a la mujer el derecho de votar y ser votada en elecciones municipales, y, en 1953, bajo el período presidencial de Adolfo Ruiz Cortínez, su plena igualdad de derechos políticos y por tanto su calidad de ciudadana, con pleno disfrute de sus posibilidades en el ejercicio de la acción política.

En 1964, Adolfo López Mateos promueve las reformas pertinentes al Artículo 123 Constitucional, buscando con ésto mejorar las condiciones de la mujer trabajadora.

Posteriormente, en 1971 el entonces presidente Luis Echeverría, cuyo régimen se caracterizó entre otras cosas por el reconocimiento personal que él y su esposa otorgaron a la participación femenina, auspicia importantes reformas legales que le brindan a la mujer su plena igualdad política para participar en los diversos procesos del desarrollo nacional.

En lo que a materia laboral se refiere, en 1973 el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) hizo efectivo el establecimiento de servicios de guardería para los hijos de las trabajadoras, haciendo extensivos los seguros de maternidad a las esposas de los trabajadores y sus hijas dependientes económicamente.

Es precisamente durante 1974, un año antes de la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas para la Mujer en la Ciudad de México, cuando el Gobierno mexicano auspicia diversas reformas legales que otorgan a la mujer su absoluta igualdad ante la ley, buscando lograr su posición equitativa dentro de la familia y la sociedad.

En este sentido, en materia de población se reformó el Artículo 4º Cosntitucional, especificándose que tanto el hombre como la mujer son iguales ante la Ley. Asimismo, se estableció en el Art. 3º Fracción V, de la Ley General de Población, reglamentaria del Artículo 4º, que sería obligación del Consejo Nacional de Población el promover entre las diversas dependencias del sector público programas tendientes a "promover la plena integración de la mujer al proceso económico, educativo, social y cultural" del país.

En materia de trabajo, el Artículo 123 Constitucional fue reformado en sus fracciones I y V, para de esta manera establecer los siguientes derechos para las mujeres trabajadoras: libertad de contratación de la mujer en las labores nocturnas; prohibición del trabajo femenino en labores insalubres o peligras y en el trabajo nocturno industrial de todo tipo, después de las diez de la noche; protección de la mujer durante el embarazo y la garantía para gozar de un período de descanso con goce de sueldo, seis semanas antes y seis semanas después del parto.

Con la celebración de la Conferencia del Año Internacional de la Mujer (AIM) en 1975 y una vez realizadas las reformas políticas, la Comisión de México para la Conferencia del AIM –integrada por representantes de todas las dependencias públicas de la administración oficial– diseñó el Programa de México. Este programa proponía acciones concretas que cada dependencia debería poner en marcha de acuerdo a los rubros establecidos en el Plan de Acción Mundial, emanado de la Conferencia del '75. A pesar del esfuerzo realizado, el Programa no llegó a concretarse y el documento y las buenas intenciones pasaron al olvido sin mayor explicación.

Al mismo tiempo, la Comisión abrió el Centro de Información y Documentación para el Decenio de la Mujer y el Desarrollo (CIDDEM), a través del cual se llevó a cabo un óptimo trabajo de compilación y clasificación de la información existente hasta entonces en relación a la condición de la mujer. El

CIDDEM publicó un boletín bibliográfico y prestó servicios de biblioteca al público interesado y en varias ocasiones sirvió de sede a diversas reuniones de mujeres.

La vida del CIDDEM fue, por demás, corta; en 1976 desaparece, al igual que el Programa de México y con ellos hasta 1981, las acciones del Gobierno mexicano dirigidas específicamente hacia las mujeres.

Así, durante toda la primera mitad del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, la implementación de acciones y programas oficiales dirigidos hacia las mujeres en el país fue casi nula. Cuando llegaron a existir, la mayoría de las veces formaban parte de programas sociales más amplios, de diversas instituciones oficiales, sin considerárseles específicas para mujeres y sin existir ninguna instancia coordinadora de las mismas.

Las pocas experiencias que llegaron a realizarse consistían en la implementación de actividades que buscaban generar empleo y beneficio económico a las mujeres a través de la instalación de talleres de costura o labores artesanales, pero que debido a su mala planeación, sólo lograban llegar al fracaso y causar la frustración de las mujeres y su desconfianza ante tal tipo de proyectos.

En el caso de los programas de salud, donde por lo general las mujeres son el objeto y no el sujeto de trabajo, ellas estaban incluidas en aquellos aspectos referidos a la salud materno-infantil básicamente; en los relativos a la planificación familiar o bien únicamente como receptoras pasivas de programas informativos relativos a higiene, nutrición y alimentación.

No es entonces sino hasta 1981, posterior a la celebración de la Conferencia de la Segunda Mitad del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, cuando hacia el interior del Consejo Nacional de Población (CONAPO), institución responsable de la promoción de la igualdad de la mujer y de su participación, se crea la Coordinación del Programa Nacional para la Integración de la Mujer al Desarrollo (PRONAM), el cual constituye uno de los primeros intentos serios y reales de la Administración Pública por diseñar e implementar un programa de acción para la población femenina.

El PRONAM contempló entre sus objetivos principales el "promover la plena integración de la mujer al desarrollo nacional", para lo cual propone la coordinación de las diversas dependencias del Gobierno Federal a través de una instancia central, regida por un plan de acción nacional.

No obstante los esfuerzos realizados por la Coordinación del PRONAM, su impacto en la mayoría de la población fue muy reducido, llegando cuando más a las capas de mujeres de las clases medias. Existían y aún persisten, fuertes obstáculos tanto administrativos como de voluntad política que impedían fortalecer las actividades que el PRONAM perseguía. La falta de partidas presupuestarias, de personal capacitado y la terminación del período presidencial, así como el clima partidista de las campañas políticas en 1982, hicieron aún más difícil la implementación del mismo. Su falta de autonomía administrativa y política reducían

sus posibilidades de acción real, impidiéndole convertirse en una instancia rectora de coordinación administrativa real.

A pesar del menor impacto que las acciones del PRONAM tuvieron, cabe destacarse la importancia del mismo, ya que por primera vez en mucho tiempo su existencia permitió establecer los primeros intentos de acercamiento entre el ámbito oficial, los grupos feministas y el medio académico dedicado al tema en el país.

Con el cambio de la Administración Pública, la Coordinación del PRONAM desapareció, hasta que en agosto de 1983, –posterior a la realización de la Tercera Conferencia Regional para la Integración de la Mujer al Desarrollo de América Latina y el Caribe celebrada en la Ciudad de México–, el CONAPO convoca a investigadoras, funcionarias del sector público y a mujeres en general, a participar en la Reunión Nacional de la Mujer, efectuada en la ciudad de Colima. El propósito de esta cita era discutir los contenidos, políticas y estrategias de acción que debería contener el programa nacional dirigido a las mujeres en el país y a partir del cual las dependencias de los gobiernos federal y estatales, pondrían en marcha acciones dirigidas a la población femenina de los diferentes sectores de la población.

De tal forma, ese mismo año quedó elaborado el Programa Nacional de Acción para la Integración de la Mujer al Desarrollo, comprometiéndose las diversas instancias de la Administración Pública y Estatales a presentar a consideración del CONAPO sus programas de acción específicos.

El Programa Nacional, actualmente vigente, contempla los siguientes rubros: 1) Empleo; 2) Educación; 3) Salud y Seguridad Social; 4) Familia; 5) Vivienda; 6) Participación Política; 7) Problemas Sociales; 8) Comunicación Social; 9) Investigación-Acción; 10) Participación de la Mujer en la Consecución del Desarrollo Rural. Su estrategia general se basa en los postulados generales propuestos por el Plan Nacional de Desarrollo, instrumento de planeación del actual Gobierno mexicano, que establece como prioridades la reordenación económica y el cambio estructural. Finalmente, el Programa "plantea acciones que tienden a incidir fundamentalmente en cuatro ámbitos de la vida social del país: el legal, el productivo, el educativo y el familiar"[46].

En su última parte, el Programa Nacional en cada uno de los rubros de acción contemplados recomienda líneas de política y acciones generales a desarrollarse y de las cuales deben desprenderse los diversos programas específicos.

A la fecha, si bien el Programa existe, aún quedan pendientes por definirse una serie de acciones administrativas y políticas que apoyarían en gran medida la implementación efectiva del mismo. Por otra parte, los programas presentados

[46] México. Secretaría de Gobernación. Consejo Nacional de Población. *Programa Nacional de Acción para la Integración de la Mujer al Desarrollo*, 1984

ante el CONAPO son mínimos. Actualmente sólo ocho dependencias lo han hecho, a saber: el Instituto del Seguro Social (IMSS); la Secretaría de Salud (SA); el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA); la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; el Instituto de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE); la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA); el Departamento del Distrito Federal; y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

Conocer exactamente cuáles son las acciones que hasta la fecha se han llevado a cabo en favor de las mujeres en el país, es sumamente difícil. El CONAPO, si bien tiene bajo su responsabilidad la promoción del Programa Nacional, no cuenta con la jerarquía administrativa necesaria para poder coordinar eficazmente la instrumentación de éste. En su carácter de consejo, integrado por diversas secretarías de Estado, sólo puede efectuar recomendaciones y básicamente funciona como instancia normativa y no operativa, lo cual constituye una grave limitación para la instrumentación real del Programa.

De la escasa información con que se cuenta, se puede apreciar que en su mayoría los programas elaborados proponen acciones dirigidas hacia las mujeres trabajadoras dentro de las mismas dependencias públicas que los diseñan. Sus tareas, de tal forma, se limitan a efectuar cursos de capacitación internos, seminarios, talleres, etc.; por ejemplo, es el caso del programa de la SA (PRONAMUSA), cuyos contenidos varían de acuerdo al sector que los proponga. La escasez de recursos presupuestarios, que en los últimos años se ha acrecentado debido al recorte del gasto público a causa de la crisis económica por la que atraviesa el país, limita seriamente la implementación de acciones con mayor impacto y universo de trabajo, amén de la desconfianza y poca importancia que la estructura burocrática otorga a actividades de esta naturaleza.

Por lo que se refiere a políticas oficiales dirigidas a la mujer del campo, incluidas las indígenas aunque no explícitamente, podemos afirmar que fueron éstas de las primeras en ponerse en marcha en el país[47].

Así, en materia agraria, en 1971 la Ley Federal de Reforma Agraria reconoció a las mujeres de campo su igualdad jurídica, lo que le significó la posibilidad de participar en las actividades administrativas y políticas de su ejido. En sus artículos 103, 104 y 105, dicha Ley otorgó a las mujeres, no ejeditarias mayores de dieciséis años, la facultad de organizarse a través de la Unidad Agrícola Industrial de la Mujer (UAIM), cuyo objetivo es el establecimiento de una granja agropecuaria e industria rural que apoye el desarrollo productivo del núcleo agrario mediante la participación económica de las mujeres rurales.

[47] Para mayor información sobre el impacto de las políticas agrarias recientes en el papel de la mujer campesina, se puede consultar el libro de León, M. y Deere, Carmen Diana (Editoras), *La Mujer y la Política Agraria en América Latina*. Bogotá, Colombia; Siglo XXI Editores-Asociación Colombiana para el Estudio de la Población (ACEP). 1986.

El Artículo 105 de la mencionada Ley, contempló también la necesidad de integrar en la UAIM "guarderías infantiles, centros de costura y educación, molinos de nixtamal y en general todas aquellas instalaciones destinadas específicamente al servicio y protección de la mujer campesina".

Posteriormente, en 1979, la Ley de Crédito Rural reconoció a las mujeres campesinas organizadas bajo la UAIM, como sujeto de crédito, otorgándole a esta figura organizativa la posibilidad de obtener financiamiento para el desarrollo de sus actividades.

De tal forma, a partir de las disposiciones legales señaladas se instrumentó administrativamente el Programa de la UAIM, quedando su responsabilidad en este sentido a cargo de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) y el Banco de Crédito Rural, quienes a su vez dispusieron las instancias administrativas internas responsables para la instrumentación del mismo. Las instancias internas encargadas de la operación de este Programa, hasta 1982 fueron el Voluntariado de cada una de las instituciones responsables. El Voluntariado constituye en México un cuerpo no burocrático, a cargo de las esposas de los funcionarios máximos de cada dependencia que realizan predominantemente actividades de asistencia y bienestar social.

El Programa pasó a constituirse en uno de los más importantes de la Administración Pública, el único hasta entonces, dirigido tanto a las mujeres del campo como a las mujeres en general. Sin embargo, a pesar de la importancia que él mismo revestía, presentaba una serie de obstáculos en su implementación y funcionamiento que recaían directamente sobre las mujeres participantes. Así, a pesar de la buena voluntad con que se realizó, careció de la planeación necesaria y del apoyo de infraestructura y financiamiento suficientes, ante lo cual creció sin el control debido ocasionando problemas para su administración y óptimo desarrollo.

No es sino hasta 1983 que el Programa de UAIM pasa a formar parte de la Dirección de Organización de la misma SRA, y hasta 1984 que se le reconoce como jefatura de departamento adscrita directamente a la Dirección, dependiente de la Subsecretaría de Organización Agraria y como componente básico de un amplio programa para la campesina denominado Programa de Participación de la Mujer Campesina en la Consecución del Desarrollo Rural (PROMUDER).

Para 1984, según listas oficiales de la SRA, existían en México aproximadamente ocho mil núcleos agrarios que contaban con la dotación de una parcela para la implementación de la Unidad. Del total de los núcleos habilitados durante 10 años, se calcula que únicamente funcionan o semifuncionan entre 1 500 y 2 000. Esto es, un 7% de los núcleos agrarios en México cuentan con una UAIM en servicio.

Estas UAIM en su gran mayoría presentan serias dificultades y una diversidad de obstáculos en su funcionamiento, debido a las siguientes causas: negación por parte de los ejidatarios varones al otorgamiento de la parcela destinada a la

UAIM; falta de asesoría técnica y administrativa a las socias de la unidad para la elaboración de proyectos productivos viables económicamente; corrupción burocrática del personal de las diversas instituciones públicas involucradas en la instrumentación de la unidad; la mala promoción para la organización de las mujeres, debido a la falta de capacitación del personal responsable; la falta, y en ocasiones, mala coordinación institucional que provoca la confusión de las mujeres y los mismos funcionarios; las estructuras de poder hacia el interior y exterior de los núcleos agrarios y; la falta de participación efectiva y consciente por parte de las mujeres involucradas, quienes en la mayoría de los casos participan en el proyecto sin conciencia real de lo que éste implica.

Los obstáculos antes mencionados generalmente han llevado al fracaso los proyectos productivos instrumentados. A veces las unidades se cierran; en otros casos, cuando las necesidades económicas de las mujeres son más apremiantes, las unidades se convierten en empresas maquiladoras de grandes consorcios transnacionales y nacionales, dependiendo del rubro de actividad económica al que se dediquen, que generalmente es costura o granjas avícolas y porcinas.

Las mujeres participantes se ven entonces en posición de empleadas, pero sin el goce de ningún tipo de prestación laboral.

En este sentido, la presencia y la participación de las mujeres del campo en movilizaciones y organizaciones políticas del agro es un tema poco elaborado, cuyo análisis permitiría obtener datos importantes para la acción.

Como ya se señaló, en 1983 se formuló el Programa de Participación de la Mujer Campesina en la Consecución del Desarrollo Social (PROMUDER), que es un importante intento por parte de la administración pública por dar atención a las mujeres del campo mexicano. Este programa tiene como objetivo central impulsar y fortalecer la participación organizada de la mujer campesina en todas aquellas actividades económicas, políticas, sociales, educativas y culturales que la ayuden a elevar su nivel de vida actual.

El PROMUDER, para el logro de sus objetivos, diseñó diez subprogramas para lograr su meta, de acuerdo a las siguientes líneas de acción: a) participación de la mujer campesina en la producción alimentaria y el abasto; b) en el empleo y la protección laboral; c) en el bienestar social; d) en la organización política y social del medio rural; e) la revisión de la legislación que incide en la problemática de la mujer del campo; f) la regulación de las relaciones campo-ciudad y la valoración de la problemática campesina; g) acceso de la mujer del campo a la educación, su capacitación y formación.

Actualmente, a pesar de la importancia que las acciones a implementarse podrían tener, el PROMUDER y por razones administrativas y políticas, únicamente ha continuado las actividades relacionadas con la Unidad Agrícola Industrial para la Mujer.

Sintetizando, en cuanto a lo que se refiere a políticas y programas oficiales específicamente dirigidos a la mujer del campo y de los grupos étnicos, podemos

decir que hasta hace poco eran casi nulos. Si bien actualmente existe una legislación agraria que asegura a la mujer indígena y campesina su acceso a la tierra y a la Unidad Agrícola Industrial de la Mujer (UAIM), dichas estrategias nunca han sido aplicadas de acuerdo a las necesidades reales de las mujeres. Así, a pesar del importante papel económico y social que juegan las mujeres en las sociedades campesina e indígena, no se han incorporado a la planeación de políticas agrarias e indigenistas consideraciones básicas y propuestas acerca de su participación en la producción agropecuaria y agroindustrial, en el ingreso campesino, la organización social y los servicios para desarrollar al sector social indígena y campesino.

Esto último se ha intentado recientemente, lo cual puede considerarse ya como un logro; sin embargo, la implementación de un programa específico para la mujer indígena se enfrenta a una serie de obstáculos administrativos y burocráticos, de origen ideológico y estructural, que impide que éstos puedan tener un éxito real.

Educación y mujer indígena

A lo largo de este documento se ha mencionado insistentemente el vacío estadístico imperante en México respecto a los pueblos indios y, en consecuencia, respecto a la condición socio-económica y educativa de las mujeres indígenas. Omisiones cuantitativas y cualitativas que son un síntoma más de la situación de rezago en materia de educación en la que se encuentra la población india en general y sus mujeres en particular.

A pesar de lo anterior, existen algunos indicadores que apoyan nuestra premisa y que unidos a los aspectos socio-culturales y cualitativos que ya se han señalado referidos a la deserción femenina y a oportunidades sociales y familiares para que las indígenas estudien, refuerzan nuestra hipótesis. De tal forma, presentaremos aquellos datos oficiales que dan cuenta del contexto actual referido al tema que nos ocupa, así como una breve descripción del Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, que actualmente está en operación, adscrito a la DGEI de la SEP.

Un aspecto que siempre llama la atención cuando se trata el tema de educación y mujer indígena lo constituye el analfabetismo. Indicador que, en todo el mundo, es señal de avance o retroceso del proceso de desarrollo, pero que cuando se refiere a grupos étnicos es también signo de incorporación e integración a una cultura dominante determinada.

Pero, ¿qué implica alfabetizar a la mujer indígena? Existen dos respuestas; por un lado, se sostiene que dada la forma de vida en la que se desenvuelven estas mujeres, la alfabetización y la castellanización son innecesarios dada su poca funcionalidad en el medio. Un ejemplo podría ser el alto número de analfabetas

funcionales que existen en el medio indígena. Así, para algunos ésto está más ligado a procesos colonizadores internos que a las necesidades reales de la población a quien se dirige la alfabetización y la castellanización.

La segunda respuesta a esta interrogante está encaminada a pensar que no se debe olvidar que las mujeres indígenas además de desenvolverse en un medio social específico, se encuentran ligadas y obligadas por razones económicas a convivir con una sociedad mayor. En este sentido, una alfabetización en español y la castellanización como segunda lengua, les proporcionaría a las indígenas las herramientas necesarias, aunque no todas, para poder manejarse con mayor seguridad ante los nuevos procesos económicos, políticos y sociales a los que se enfrenta actualmente.

Durante los últimos cuarenta años, de acuerdo a datos del Consejo Nacional de Población[48], los porcentajes de analfabetismo en México se han visto drásticamente reducidos; pero si revisamos los índices desagregados por sexo-género encontramos que éstos son mayores para las mujeres, como se observa en el siguiente cuadro:

Año	Población de 6 años y más	Alfabeta		Analfabeta	
		H	M	H	M
1940	16 220 316	45.0	38.6	55.0	61.4
1950	20 708 657	60.4	53.4	39.6	46.6
1960	27 987 838	65.6	58.9	34.4	41.0
1970	38 370 438	74.2	69.3	25.8	30.7
1980	54 669 386	83.2	78.9	16.7	20.6

Fuente: Secretaría de Gobernación. *Breviario Demográfico de la Mujer*. México: Consejo Nacional de Población. 1984.

Esto es, del total de la población femenina en México en 1980, 20,6% era analfabeta. Desafortunadamente no se cuenta con datos que especifiquen quienes son estas mujeres y en que regiones del país se encuentran. Sin embargo, de acuerdo a datos de 1970 que aseveraban que el 16% de los analfabetos se encontraban en áreas rurales, podemos inferir que un elevado porcentaje de éstos son precisamente mujeres indígenas y campesinas pobres. Una vez más, el rezago educativo de esta población específica se hace palpable[49].

[48] México. Secretaría de Gobernación. Consejo Nacional de Población. *Breviario Demográfico de la Mujer*. 1984.

[49] México. Secretaría de gobernación. Consejo Nacional de Población. *México Demográfico. Breviario 1980-1981*.

En cuanto a la participación de las mujeres indígenas en el sistema educativo escolarizado, los datos oficiales tampoco son del todo halagüeños. De acuerdo a las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional[50], durante el ciclo escolar 1984-1985 se atendieron un total de 168 279 niños y niñas en 23 entidades federativas, en el nivel de preescolar indígena (educandos de cinco años).

Del total anterior, 83 988 fueron mujeres, es decir un 49.9%, porcentaje que no significa una diferencia tajante en relación con los varones. De acuerdo a cifras oficiales, en este nivel no parece existir una discriminación significativa hacia las mujeres.

Al revisar los datos de la misma fuente[51] para el nivel de primaria bilingüe-bicultural, durante el ciclo 84-85 encontramos que del total de educandos adscritos (472 790 niñas y niños), un 46.6% (220 488) fueron niñas entre los seis y los catorce años. La proporción en relación al nivel anterior disminuye en un 3.3%; no obstante, en relación con la población masculina encontramos una diferencia mayor que nos lleva a afirmar que asisten más varones que mujeres a la escuela.

Si observamos estos mismos datos de acuerdo a cada grado escolar, de primero a sexto grados, la diferencia de porcentajes por sexo-género se hace más notoria, como se ve en el siguiente cuadro:

Grado	Porcentaje de niñas indígenas
1º	48.3
2º	47.5
3º	46.7
4º	45.0
5º	43.9
6º	41.2

Al observar los datos anteriores podemos afirmar que, de acuerdo a cifras oficiales, a lo largo de los seis años que dura la educación básica en México el número de niñas indígenas que asisten a la escuela va decreciendo paulatinamente de un 48.3% en primer grado a un 41.2% en el 6º.[52] Esta disminución, sin lugar a dudas, se halla intrínsecamente ligada a la deserción escolar por razones ideológicas patriarcales y debido a la violencia sexual de que son objeto las mujeres indígenas como ya se había señalado en apartados anteriores.

Para el resto de los programas contenidos bajo el rubro de Servicios Educati-

[50]México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación Educativa. Dirección General de Programación. *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos 1984-1985.*

[51]Ibid.

[52]Ibid.

vos del Sistema de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, los indicadores no ofrecen información específica para mujeres.

Un problema más al que se enfrenta la educación escolarizada para mujeres indígenas, lo constituyen los contenidos de los materiales didácticos propiamente dichos. Al igual que para el resto de la población indígena, ellas comparten los efectos de la inadecuación que éstos presentan en relación a su medio social. Pero no únicamente ésto, al igual que en el resto de los materiales utilizados para la educación nacional, los libros de texto y otros realizados para este fin, generalmente presentan una imágen deformada de la mujer, lo que refuerza las ideas patriarcales dominantes acerca de ésta última.

Bajo el rubro de los denominados "Servicios de Extensión Educativa" del Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural encontramos el "Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena", que se enmarca en el objetivo general de los primeros que es "promover el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las comunidades indígenas, a partir de sus necesidades y aspiraciones y respetando sus valores socioculturales"[53].

El programa fue creado en 1979 y nació como una experiencia piloto en tres comunidades otomíes del Estado de Querétaro, constituyéndose como programa oficial en 1981 con los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Propiciar el desarrollo integral de la mujer indígena proporcionando los elementos e instrumentos culturales, sociales y productivos a partir de sus necesidades y contextos propios.

Objetivos Particulares:

- Proporcionar a la mujer indígena los conocimientos necesarios para el desempeño de un trabajo productivo y remunerado y fomentar el desarrollo de las habilidades respectivas aprovechando los recursos y posibilidades de la comunidad.
- Fomentar en la mujer indígena la revalorización de la medicina tradicional, la adquisición de nuevos hábitos y el desarrollo de actitudes que le sean benéficas en cuanto a nutrición, higiene y prevención de enfermedades.
- Desarrollar en la mujer indígena las habilidades y actitudes que le permitan actuar eficaz y equilibradamente en las dos culturas de las cuales forma parte.
- Atender a los hijos de las participantes, mediante la aplicación del Programa de Desarrollo para el Niño Indígena de 2 a 4 años.

[53]Hernández López, R. 1985

De acuerdo a estos objetivos el Programa se estructura de acuerdo a tres subprogramas, que son:

a) Capacitación para el trabajo.
b) Desarrollo educativo bilingüe-bicultural.
c) Educación para la salud.

Dichos subprogramas a su vez se integran de acuerdo a las siguientes unidades y módulos:

a) Capacitación para el trabajo está integrado por:

Unidades	*Modulos*
– Agrícola	Huerto comunal
	Verduras en vinagre
	Verduras en conserva
	Frutas y verduras secas
– Artesanal	Taller de costura
	Corte y Confección
	Macramé
	Cestería
– Pecuaria	Granja familiar
	Cría de pollos y gallinas
	Cría de conejos
	Cuidado y productos de la vaca.

b) Desarrollo Educativo Bilingüe-Bicultural consta de:

– Cultura y recreación.
– Alfabetización en lengua materna.
– Español oral como segunda lengua.
– Alfabetización en español.
– Primaria intensiva para adultos (PRIAD).

c) Educación para la Salud contiene:

Unidades	*Modulos*
– Prevención	Principios básicos de salud
	Alimentación y nutrición
	Higiene de los alimentos

Enfermedades infecto-contagiosas
Mejoramiento de la vivienda y medio ambiente

– Tratamiento
Enfermedades del aparato respiratorio
Enfermedades del aparato digestivo
Cuidados de la mujer embarazada y del recién nacido
Primeros auxilios.

En el campo, la atención a las usuarias de este servicio se proporciona en horarios flexibles de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de éstas. Así, las participantes primero eligen el subprograma que más les atrae y que mejor responde a sus necesidades y su asistencia no se sujeta a un calendario fijo. El servicio se presta a través de Centros específicos en diversas regiones étnicas. Durante 1985 operaron en todo el país "185 Centros de Educación y Capacitación de la mujer indígena y fueron atendidas un total de 8 453 madres de familia, con el apoyo de 385 promotoras bilingües"[54].

En su operación concreta el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena se enfrenta, al igual que el resto de los programas oficiales para la mujer en el país, a múltiples factores de orden administrativo, político, financiero e ideológico que obstaculizan su óptimo desarrollo.

Por otra parte, si bien la formulación del programa es ya un avance significativo en el tema de educación para la mujer indígena, debemos reconocer que éste sólo responde, en cierta medida, a la problemática integral de la población femenina indígena. Esto es, si bien en los tres subprogramas se considera la capacitación y educación de las mujeres en áreas prioritarias, éstas parecerían responder más a los requerimientos familiares que a las necesidades de empleo de las mujeres; un síntoma de la concepción ideológica acerca de las usuarias lo encontramos en como se les denomina: "madres de familia".

El Programa, además, parece ir dirigido únicamente a mujeres indígenas adultas, dejando de lado los problemas a los que se enfrenta la población femenina infantil, la que está considerada junto con la masculina sólo en los aspectos de salud. Así, el hecho de considerar el Programa dentro del rubro de "Servicios de Extensión Educativa" ubica al primero en una categoría asistencial y de bienestar social.

Así, de acuerdo a la problemática concreta de las mujeres indígenas se considera que un programa de educación para ellas debería ser central y normativo, que junto con los lineamientos y las políticas indigenistas globales, buscará dar una respuesta integral a la situación planteada a lo largo de todo este documento.

[54] Ibid.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El atraso en materia educativa de la mujer indígena en México, es la resultante de múltiples factores de orden económico, político, social y cultural, que le impide contar con los instrumentos necesarios para luchar en igualdad de condiciones por mejorar su situación como mujer, como indígena y como campesina.

Así, el hecho de vivir en sociedades con tendencias patriarcales, que ubican a la mujer en una posición de subordinación frente al varón; el hecho de pertenecer a formaciones sociales distintas a la dominante bajo un régimen de coloniaje; y el ser parte del grupo social más despauperizado económicamente, colocan a la mujer indígena en una situación de franca desventaja frente a los varones y al resto de la población femenina nacional que se refleja no sólo en lo económico, en lo político y en lo social, sino también en lo educativo.

De aquí que, considerando el contexto general en el que se desenvuelve la vida familiar y comunal de las indígenas de las diversas etnias y los nuevos retos al que el actual desarrollo del país las enfrentan, resulta ser urgente la puesta en marcha de acciones concretas cuyo objetivo sea el de dar alternativas a su situación. Acciones que, por otro lado, no la consideren objeto, destinataria pasiva de políticas, sino que busquen junto con las mujeres indígenas estas respuestas; meta que podremos alcanzar siempre y cuando exista una voluntad política real, que apoye el desarrollo de estas actividades.

Por tanto, es prioritario reconocer la importancia que conlleva actualmente la participación de las mujeres indígenas en el desarrollo cultural, social, económico y político tanto de sus grupos de pertenencia, como en los del país en su totalidad; participación que se caracteriza de acuerdo a las formas de organización específicas del grupo étnico al que ellas pertenecen.

Pero lograr lo anterior requiere no sólo entender el problema específico de la mujer indígena en el país, sino comprenderlo y mejorarlo junto y como parte de una estrategia más amplia que, con los indígenas de todo el país y sus organizaciones políticas, dé a esta población la posibilidad de vivir dignamente en convivencia y respeto mutuo con el resto de la sociedad mexicana.

En este sentido, estamos seguros que una política educativa participativa para la mujer indígena, apoyará en gran medida este último objetivo.

Para concluir, de acuerdo a lo revisado en este trabajo, a continuación enumeramos una serie de recomendaciones que deberán servir de premisas para la instrumentación de una política educativa para las mujeres indígenas en el país.

- Deberá existir un amplio reconocimiento, por parte de todas y todos los interesados en el tema de los pueblos indígenas, a la participación de la mujer indígena en el desarrollo económico, político, social y cultural de cada una de sus comunidades y de la sociedad en general.

- En este sentido, se recomienda que la política educativa para la mujer indígena considere, no sólo un programa específico de atención a esta población, sino también la incorporación de la especificidad sexo-género en todos y cada uno de los proyectos y acciones que en materia educativa se llevan a cabo a través del Sistema de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural.
- Para apoyar esto último y en general si se quiere mejorar la situación actual de las mujeres indígenas en el país, la especificidad sexo-género deberá preveerse en toda política indigenista global que pretenda realmente apoyar y respetar a los pueblos indígenas.
- Con la finalidad de conocer estadística y certeramente el cóntexto en el que se desenvuelve la población femenina indígena y por tanto para poder conocer el universo concreto al que irían destinados los servicios educativos a implementarse, es necesario ampliar los criterios censales a través de los cuales se recopila la información relativa a la población indígena en general, y la femenina indígena en particular.
- Asimismo, es necesario estimular y apoyar en mayor medida la realización de estudios académicos concretos sobre la problemática tratada en este documento, con la finalidad de conocer más específicamente las características concretas que la participación de la mujer indígena adquiere, de acuerdo a su etnia de pertenencia.
- Se hace cada vez más urgente la necesidad de revisar los contenidos de los materiales didácticos utilizados, con el fin de suprimir aquellos que discriminan, marginan y minusvalúan la imagen de la mujer.
- Con el fin de evitar prácticas discriminatorias contra las niñas y jóvenes mujeres indígenas durante el proceso de educación, deberá preveerse la sensibilización y concientización de maestras/os y padres de familia respecto la condición femenina y los beneficios de su educación formal.
- Resulta urgente hacer efectivos los mecanismos legales que efectivamente protegen a las mujeres indígenas y no indígenas, de los abusos y violaciones sexuales de que son objeto y que en muchos casos condicionan la deserción escolar.
- Con la finalidad de estructurar programas concretos para la educación de la mujer indígena adulta se proponen las siguientes temáticas generales:

  - Educación en técnicas para la producción agropecuaria familiar. Dentro de este rubro deberá impartirse la capacitación necesaria no únicamente para el desarrollo de huertos familiares y especies menores. Deberá también contemplarse una mayor capacitación en técnicas que apoyen el trabajo de la mujer en la parcela familiar, de acuerdo a todas las faenas que dicha producción conlleva y que apoya la autosuficiencia alimentaria.
  - Educación para la organización y la administración de cooperativas y/o asociaciones de producción y/o comercialización de productos agropecuarios, agroindustriales y artesanales.

- Educación en legislación, en materia agraria, laboral, familiar y civil. Esto es, resulta urgente el informar a las mujeres indígenas acerca de sus derechos y obligaciones que como mujeres indígenas y campesinas tienen. Sólo así, proporcionándoles las herramientas necesarias, este grupo de la sociedad podrá enfrentar de manera más efectiva los nuevos retos que el desarrollo de la sociedad actual le impone.

Perú

*Madeleine Zúñiga**

La mujer indígena en el Perú

La población indígena del país

Si consideramos como un elemento identificador de una etnia a la lengua hablada exclusivamente por ella, podemos decir que en el Perú hay más de cincuenta grupos indígenas que –según el Censo Nacional de 1981– engloban una población de 5 004 069, equivalente al 25% de la población nacional, considerando a los monolingües y bilingües cuyo dominio del castellano es mayoritariamente no fluido. De estos grupos, el quechua conforma el 88%, el aymara el 7% y el 5% restante lo constituyen las múltiples etnias de la selva amazónica, cuyos miembros pueden ser apenas unos cientos o llegar a 25 000 hablantes. En general, podemos afirmar que el 50% de los indígenas en el país son de sexo femenino; es decir, aproximadamente 2 500 000 mujeres de un total de alrededor de 20 millones de peruanos.

Sabemos que conjuntamente con la lengua hay otros elementos como la historia, la cultura material, el territorio, el fenotipo, que tradicionalmente identifican a una etnia. En este sentido, las fronteras, el grado de funcionamiento y autoidentidad de las diferentes etnias peruanas no están nada claros, hecho evidente en los grupos ubicados en la sierra y costa (López, 1984: 23), los quechuas y los aymaras, etnicas andinas que contienen al 95% de la población indígena nacional y a quienes nos referiremos de manera especial en el presente trabajo.

El problema de la identidad étnica y la identidad de clase es notorio en Perú, al igual que en otras sociedades latinoamericanas en las que las definiciones de identidad son controladas por los grupos dominantes (Jacob 1986: 205). Si bien los quechuas y aymaras se autoidentifican con nominaciones neutrales como *qaqi*, *runa* (hombre, gente), *natural*, se distinguen de y se refieren a los terratenientes en términos étnicos en los que están presentes categorías raciales y culturales, como *misti* (señor, originalmente mestizo), *wiraqucha* (nombre del dios Inca vencido en la conquista), *qala* (desnudo). Por otro lado, la gama de ocupaciones de los

* Peruana. Lingüísta. Enseña en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y trabaja en el Centro de Investigación Lingüística Aplicada (CILA), de Lima. Durante muchos años ha coordinado y colaboradora en la ejecución de un proyecto de educación bilingüe para población quechua-hablante en Ayacucho, Perú. Es autora de numerosos artículos relacionados con la problemática de la educación bilingüe en el Perú.

quechuas y aymaras en el Perú va desde campesinos parcelarios independientes y/o peones temporales en comunidades, hasta ser parte de una emergente capa de pequeños y medianos burgueses agrarios, pudiendo ser también artesanos textiles y ceramistas, pequeños burgueses de servicios (mecánicos, transportistas, pequeños hoteleros) o profesionales (abogados, maestros, ingenieros). (Montoya, 1986: 255).

Dentro de este panorama es fácil imaginar el complejo proceso de relaciones de clase que puede presentarse al interior de una supuesta etnia, por el cual un indígena puede dejar de serlo –para sí mismo y para su grupo originario– si logra ascender socioeconómicamente y ejercer poder, control sobre éste último y otros grupos similares.

Debido a la violencia e inhumanidad para con la población aborígen que marcaron los procesos de colonización y más tarde la república, los términos indígena e indio están fuertemente teñidos de connotaciones de inferioridad y desprecio que no son nada fáciles de superar. De aquí que cuando en 1970 se cambió oficialmente el nombre de las comunidades indígenas a comunidades campesinas, el cambio fue recibido con beneplácito por sus miembros, aunque entre ellos era bastante nuevo autoidentificarse como campesinos. Tal como afirma Montoya, "los elementos étnicos y de clase son irreductibles entre sí pero mantienen una relación de unidad –no identidad". Luchar por la valoración de los vocablos indígena e indio demanda un profundo cambio de actitud no sólo entre los grupos de poder sino entre los propios grupos indígenas dominados.

La población femenina indígena y rural

La población indígena en el Perú se ubica mayoritariamente en áreas rurales andinas, aunque por la continuidad y fuerza de los procesos migratorios internos se encuentra también en las zonas urbano-marginales de las costa y sierra. Por esta razón, trataremos de presentar datos sobre la mujer indígena con referencia a su lengua nativa y lugar de residencia. Sin embargo, cabe señalar que ser mujer rural no implica necesariamente tener lengua materna indígena; así como ser monolingüe o bilingüe vernácula no significa ser pobladora rural.

Según los Censos Nacionales de 1972 y 1981, las mujeres se mantienen ligeramente en más del 50% de la población, pero el porcentaje de mujeres rurales ha disminuido a favor de las mujeres urbanas (ver cuadro 1). No obstante, es necesario observar que en números absolutos las mujeres rurales han aumentado.

Una advertencia más con respecto a los datos censales, es la que se refiere a la categorización de las áreas en urbanas y rurales. Así como existe la tendencia a no querer tomar conciencia de nuestra multietnicidad, parecería que tampoco nos gusta identificar muchas áreas rurales en el país, símbolo de atraso y miseria. Basta con identificar veinte construcciones más o menos contiguas, aunque no existen planos de urbanización ni servicios de luz, agua y desague para que el

Cuadro 1

POBLACION FEMENINA EN EL PERU, SEGUN AREA DE RESIDENCIA

Area de residencia	1972		1981	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Total de mujeres	6 753 678	100.0	8 548 253	100.0
Mujeres urbanas	4 030 326	59.7	5 574 686	65.2
Mujeres rurales	2 723 352	40.3	2 973 567	34.7

Fuente: INE Censos Nacionales 1972 y 1981 (Francke, 1985).

área sea considerada como urbana. De esta manera, muchos caseríos en los departamentos sureños de Ayacucho, Apurimac, Cusco, Huancavelica y Puno, han sido clasificados como zonas urbanas en el último Censo Nacional de 1981. En ellos, además, se concentra cerca del 50% de la población femenina indígena del país (1 096 575), según los datos lingüísticos del Censo. Por lo tanto, debe dárseles prioridad en los programas educativos y de promoción comunal que incidan en esa población.

Si comparamos el número y porcentaje de mujeres rurales con el de hablantes de lenguas indígenas, sean monolingües o bilingües, vemos que la diferencia es significativa (cuadro 2). Aun siendo la población femenina rural notoriamente

Cuadro Nº 2

POBLACION FEMENINA MAYOR DE 5 AÑOS, RURAL Y HABLANTE DE LENGUA INDIGENA EN EL SUR PERUANO, 1981

Departamento	Número			Porcentaje
Apurimac	Total	:	139 519	100.0
	Rural	:	103 110	73.9
	HLI	:	129 444	92.8
Ayacucho	Total	:	218 332	100.0
	Rural	:	137 807	63.1
	HLI	:	196 593	89.9
Cusco	Total	:	350 478	100.0
	Rural	:	199 381	56.9
	HLI	:	293 887	83.8
Huancavelica	Total	:	149 430	100.0
	Rural	:	112 564	75.3
	HLI	:	127 057	85.0
Puno	Total	:	383 722	100.0
	Rural	:	266 634	69.5
	HLI	:	349 594	911

Fuente: INE Censo Nacional de 1981. Elaboración de la autora.

Nota: HLI = Hablante de Lengua Indígena, quechua, aymara y otra, monolingüe y bilingüe.

más alta que la urbana, pues va de 56.9% en el Cusco a 75.3% en Huancavelica, las mujeres de habla indígena sobrepasan largamente estos porcentajes. Apurimac tiene un 73.9% de mujeres rurales y el 92.8% en el campo y la ciudad que son quechua-hablantes; Ayacucho registra un 89.9% de mujeres quechuas y sólo un 63.1% de residentes en área rural. Una diferencia similar se observa en Cusco, con 83.8% de población femenina quechua-hablante y 56.9% de mujeres rurales, y en Puno, con 91.1% de mujeres de habla quechua o aymara y 69.5% de mujeres residentes en área rural.

En todos estos departamentos, a excepción de Puno, el número y porcentaje de las monolingües en lengua indígena es significativamente más alto que el de las bilingües; mientras que las mujeres que hablan sólo castellano y, por ende, podrían considerarse no indígenas, es notablemente bajo (ver cuadro 3): apenas un 7.0% en Apurímac, 10.0% en Ayacucho, 9.0% en Puno y sube a 15.0% y 16.1% en Huancavelica y Cusco, respectivamente.

Cuadro 3

POBLACION FEMENINA MAYOR DE 5 AÑOS HABLANTE DE LENGUA INDIGENA Y CASTELLANO EN EL SUR PERUANO, 1985

Departamento	Número			Porcentaje
Apurimac	Total	:	139 519	100.0
	Monol. LI	:	85 928	61.5
	Bilingüe	:	43 516	31.5
	Monol. C.	:	10 135	7.0
Ayacucho	Total	:	218 332	100.0
	Monol. LI	:	119 437	54.7
	Bilingüe	:	77 156	35.3
	Monol. C.	:	21 739	10.0
Cusco	Total	:	350 478	100.0
	Monol. LI	:	161 089	46.0
	Bilingüe	:	132 798	37.9
	Monol. C.	:	56 591	16.1
Huancavelica	Total	:	149 430	100.0
	Monol. LI	:	70 021	46.8
	Bilingüe	:	57 036	38.2
	Monol. C.	:	22 373	15.0
Puno	Total	:	383 722	100.0
	Monol. LI	:	172 792	45.0
	Bilingüe	:	176 802	16.0
	Monol. C.	:	34 128	9.0

Fuente: INE Censo Nacional de 1981. Elaboración de la autora.

Nota: Monol. LI = Monolingüe en Lengua Indígena.
Monol. C = Monolingüe en Castellano.

Tenemos presente que la lengua no es el único elemento determinante en la identificación de un grupo étnico, pero es indudablemente el dato más revelador que otorgan los Censos, donde no se registran otras características culturales, a no ser las cifras referentes a educación escolarizada y no educación tradicional indígena en su acepción más amplia. Incluso en lo que concierne a bilingüismo, no hay forma de saber el grado de bilingüismo de un poblador a través de los datos censales. En el caso de los departamentos del sur andino a que nos hemos referido, la experiencia de trabajo en las zonas se une a la evidencia dada en la relación lengua aborigen-analfabetismo-poblador rural para caracterizar al bilingüismo de sus habitantes como no fluido, con manejo deficiente del castellano, lengua en la que tradicionalmente alfabetiza la escuela a niños y adultos. De aquí que en el Cuadro 3 preferimos presentar las cifras globales de monolingües y bilingües, pues con fines de planificación educativa y politicas educativo-culturales, es más exacto pensar en esa población como hablante de una lengua indígena y probable sujeto de un proceso de socialización diferente al de la población urbana y monolingue hispano-hablante, lo cual implica rasgos culturales, valores y conceptos también diferentes.

MUJER INDÍGENA ANDINA. TRADICIÓN Y CAMBIO

A fin de comprender el sentido que puede tener la educación formal escolarizada –de menores y adultos– para la mujer indígena, haremos un esbozo de los roles que ésta cumple en el contexto comunitario tradicional y en los que se ve envuelta cuando su comunidad entra en un proceso irreversible de cambio.

Roles tradicionales

Tradicionalmente la mujer comunera ha cumplido roles en el proceso productivo, un rol social cohesionador y estabilizador y un rol ideológico (Lapiedra, 1985:44) ya que "las normas biológicas, económicas, ideológicas y político-administrativas de las comunidades campesinas contemporáneas están contenidas en las instituciones sociales andinas"; el rol de la mujer campesina debe comprenderse desde su ubicación en la organización social de su comunidad. En este sentido, "la pertenencia a un grupo de parientes trae consigo derechos y obligaciones económicas, sociales y rituales". (De la Cadena, 1985: 3-4).

Roles en el proceso productivo

La participación de la mujer en la economía campesina ha sido objeto de numerosos estudios y análisis, los cuales concuerdan en que la división sexual del trabajo

en las comunidades indígenas se encuentra regida por un principio de complementariedad de las tareas femeninas y masculinas. "Es la cooperación fructífera entre mujer y hombre como unidad lo que produce cultura..." (Harris, 1985: 25). Tareas complementarias no significa igualdad entre sexos en términos de la valoración de los mismos, pero de hecho es una concepción del trabajo que identifica a la mujer indígena como productora de economía y no sólo colaboradora del proceso. La división del trabajo es sexual y generacional, pues niños y ancianos tienen también deberes que cumplir, de forma que interesa destacar que la mujer indígena es socializada en el trabajo desde la niñez.

Entre las labores agrícolas que realiza la mujer están el sembrar (poner la semilla en el surco), cosechar, seleccionar, clasificar y almacenar semillas y productos para el consumo. En menor proporción deshierban, preparan el terreno, lo abonan, aporcan, riegan. Su mayor o menor participación en estas actividades depende del tipo de cultivo y la demanda de esfuerzo físico. Arar, abonar, regar, son más tareas masculinas, lo mismo que el aporque, mientras que la mujer tiene un rol más decisivo en el almacenamiento.

Mención aparte merece el trabajo complementario de preparar la comida durante las faenas de siembra y cosecha, en especial. Esta es una tarea esencialmente femenina y que tiene un significado sociocultural que trataremos más adelante.

Además del trabajo agrícola, las mujeres tienen a su cargo en exclusividad, labores pecuarias como la crianza y cuidado de animales domésticos: cuyes, conejos, aves, chanchos, sea para el consumo o para la venta, para poder contar con un capital subsidiario en caso de necesidad.

Como parte de su socialización en el trabajo, la mujer comunera aprende la función de administradora de la economía familiar. Esto implica tener la responsabilidad de distribuir los productos de la cosecha de forma que se garantice la mejor disponibilidad de los recursos. Ella separa lo que será de consumo diario en el año y el excedente, que por trueque (intercambio con productos de otros pisos ecológicos) o venta, proveerá los recursos para satisfacer otras necesidades de sobrevivencia de la familia (Cornejo, 1978). También selecciona lo que se ofrecerá a parientes, compadres y amigos fuera del espacio comunal, "con lo que asegura en parte la cohesión de una serie de relaciones conflictivas con la sociedad" (Lapiedra, 1985: 49).

Sabido es que los ingresos monetarios, incluyendo posibles jornales de esposo o hijos, son guardados por la mujer. Aunque el cómo gastarlos es decidido conjuntamente con el esposo, es ella quien, en última instancia, lo otorga; en forma similar a lo que ocurre con los productos almacenados, a los que sólo la mujer tiene acceso directo.

Queremos hacer notar la importancia del buen desempeño en las labores agropecuarias y de administración de productos y recursos para asegurar la supervivencia de la unidad familiar, y el hecho de que la mujer se capacita para cum-

plir con ese rol fundamental desde muy pequeña, en el seno de la familia y comunidad. Al decir de una campesina de Huaro en el Cusco, "Yo seguía a mis padres en el campo y así nomás aprendí" (Chira, 1985: 136). De aquí que otra campesina cusqueña con quien conversamos en Lima, pueda afirmar "Nosotras salimos organizadas desde la casa".

Los roles sociales e ideológicos

Estos han sido bastante menos estudiados, en coherencia con la orientación economicista que ha tenido la antropología en el país, alejándose así de las posibilidades de un conocimiento mayor etnológico de nuestras comunidades indígenas.

De hecho, los roles de reproducción social y cultural –tanto del hombre como los de la mujer– se presentan en relación directa con aquellos de producción y de reproducción biológica, pues muchos de los comportamientos sociales y rituales se dan en torno a la tierra y sus productos.

Intentaremos presentar los roles de la mujer en la organización social observándolos en dos ambientes, el de la unidad familiar y el de la comunidad; el último contiene al primero y veremos la disparidad en las funciones que cumple la mujer en los dos.

A nivel familiar, la mujer es indudablemente "el agente principal y básico para la socialización del niño". Los primeros 18 meses éste prácticamente vive cargado a la espalda de su madre y desde allí asiste a todas las actividades que ella realiza en la casa, en el campo, en fiestas, asambleas, entierros, etc. Hasta los cinco años, el hijo varón permanece al lado de la mamá observando y absorbiendo su comportamiento al tiempo que ayuda en algunos quehaceres que ella le asigna, como el acarreo del agua, alimentación de animales, juntar leña. A partir de esa edad, el padre asumirá más el rol socializador del hijo y la madre continuará ejerciéndolo con la hija (Cornejo, 1978: 134).

También en ese contexto hemos mencionado cómo la mujer "abastece a la familia no sólo en el orden material, sino sobre todo dando seguridad y estabilidad por medio de un conjunto de relaciones que integran los distintos espacios productivos, sociales e ideológicos y proporciona así a la familia la base sociocultural que requiere su identidad" (Lapiedra, 1985: 50). Ejemplo de lo expuesto es su participación en los trabajos colectivos como el *ayni*, la *minka* y las *faenas*, a través de los cuales se internaliza un sistema de trabajo cooperativo para provecho individual o comunitario, como en el caso de las faenas (limpieza de acequias, de caminos, construcción de locales de servicio público, etc.) En estos trabajos y en las fiestas comunales como el *Yarqa Aspiy* (limpieza de acequias), las mujeres se encargan de preparar la comida y la chicha que tienen un significado simbólico, pues el compartirlas expresa el beneficio también compartido, sea presente o futuro. En la comunidad ayacuchana de Moya observamos que en el *Yar-*

qa Aspiy, luego del rezo y colocación de ofrendas en la toma del agua o manante más alta que realiza un grupo de hombres, éstos son recibidos en su descenso por mujeres que les sirven chicha en recipientes de cerámica adornados con flores. Simbólicamente, todos comen de un mismo plato, deseando que el agua alcance para el regadío de las chacras de cada quien en la comunidad, para luego bajar todos a la *qucha* (laguna), alrededor de la cual toda la comunidad comparte los diversos platos preparados por las mujeres, tal como esperan hacerlo con los futuros productos de la cosecha.

Las fiestas comunales y en especial las religiosas, son celebradas bajo la responsabilidad de un comunero y su familia, los *cargoyuq* "los que pasan el cargo". Esta es una obligación social muy importante y que tradicionalmente ha sido una carta de presentación ante la comunidad, quien podía juzgar la capacidad de organización y movilización del comunero para –en un futuro cercano– elegirlo autoridad. Los gastos que demanda pasar el cargo son muchos y si recordamos la función de la mujer como administradora de la economiía familiar, podemos imaginar el rol que desempeña en estas celebraciones. Su función como esposa del *cargoyuq* es clara para el éxito de la fiesta.

En diversas faenas comunales, sea agrícolas o de construcción de puentes, iglesias, silos; en acontecimientos como matrimonios, pedida de mano, entierros, se hacen presentes las *qarawig*, una pareja de mujeres de edad que entonan canciones en tonos muy agudos, cuyas letras varían según la ocasión, pero casi siempre expresan alegría, euforia. Los *qarawi* sólo son cantados por mujeres pues "ellas simbolizan la vida, fecundidad, alegría, dan los hijos... Sin la mujer sería imposible cualquier actividad, no habría procreación; por lo tanto, la Pachamama y los Apus se sienten complacidos cuando las mujeres entonan los qarawis". (Cavero, 1985: 237).

Hay mucho por aprender sobre la función de la mujer indígena en las manifestaciones sociales y rituales de las comunidades, pero es un hecho que son depositarias y transmisoras de un bagage cultural muy rico. De aquí que se las califique de tradicionales y conservadoras, resistentes al cambio. Sin embargo, veremos que cuando toma conciencia de la necesidad de cambiar, su rol será también activo, productivo, íntimamente ligado a salvaguardar la vida de los suyos.

La función casi religiosa que cumplen las mujeres como las *qarawig* y el ser responsables de los elementos simbólicos (i.e. comida) en los ritos, las hace más receptivas a los preceptos que las iglesias han inculcado en las comunidades andinas, especialmente la iglesia católica. Las mujeres son reconocidas como más religiosas que los hombres, pero habría que descubrir en qué consiste su religiosidad, cuánta simbiosis de lo indígena y lo accidental hay en ella, o cuánto sincretismo.

Uno de los comportamientos que, si no introducido de hecho ha reforzado la iglesia en las mujeres indígenas, es el de sumisión y obediencia con respecto al hombre. Esta actitud no se advierte tanto en el núcleo familiar, donde resalta la

complementariedad en las tareas agrícolas que ocupan buena parte de la vida diaria, sino en el seno de la organización comunal. Las mujeres asisten y son parte de las asambleas comunales, pero la voz que domina es la del hombre. Es más, no hay cabida para ellas en los cargos de autoridad que son ocupados exclusivamente por el hombre, pese a la importancia de las funciones que realiza la mujer dentro y fuera del hogar. Las observaciones y análisis hechos por Olivia Harris en sus estudios sobre la relación hombre-mujer en la comunidad de Laymis, en Potosí, Bolivia, pueden ser válidas para la zona andina peruana. "La significación de la unidad doméstica la remarcan tanto los Laymis como cualquier andinista de la economía campesina, y a ese nivel de la organización social existe una real medida de igualdad entre los sexos... es cuando los hombres actúan como grupo que se revela la asimetría de la relación de género. Existen, claramente, diferentes niveles de colectividad y jerarquías de grupos, y ciertamente, no quiero sugerir que las mujeres nunca actúan colectivamente, ni tampoco que estén enteramente excluidas de la actividad pública. Al contrario, el análisis del *chachawarmi* (hombre-mujer) me lleva a sugerir que ellas son a la vez incluidas y excluidas. De allí la ambigüedad de la posición de la mujer" (Harris, 1985: 37-38).

Los roles hasta aquí esbozados van a ser modificados en mayor o menor grado, dando paso a nuevos que acentuan a veces los conflictos entre sexos, a medida que se socaba la estructura familiar y comunal al verse forzada a adoptar formas económicas mercantiles y capitalistas, por siglos ajenas a la cultura indígena.

La mujer en los procesos de cambio de la comunidad indígena

La obligada integración de las comunidades indígenas a la sociedad nacional se da a través de su incorporación a la economía de mercado, sea desde la comunidad misma o por la migración de sus miembros a las zonas urbanas o centros mineros, si los hubiera, o a zonas de cultivos industriales en la ceja de selva. Allí llegan para integrar las capas más explotadas del sistema con la venta de mano de obra más barata. El varón es el primero en dejar la comunidad en busca del dinero que las nuevas formas de relaciones de producción requiere. Inicialmente la migración es temporal, pero aun así su ausencia va a generar cambios en los tradicionales roles de la mujer, cambios que se acentúan cuando la migración se torna permanente y que acaban impulsándola a ella también a migrar.

Funciones productivas

Dentro de éstas, las labores agropecuarias siguen siendo las principales, pero debido a la migración del hombre y a veces a la necesidad de cultivos comerciales, el trabajo de la mujer aumenta y sufre subvaloración con respecto al del varón.

La falta del hombre hace que recaiga mayor responsabilidad en la mujer en

el proceso productivo. Comienza a ejecutar tareas que antes no hacía (riego, aporque), a contratar peones para que la asistan, agregando un rubro más a su lista de gastos por administrar; paga en productos o dinero, pero es una nueva transacción en la que debe aprender a negociar y poner precio.

Los cultivos industriales como la papa en Huancayo, requieren más de la mano de obra masculina, por la tecnología utilizada; además, los productos son mejor cotizados en el mercado (De la Cadena, 1985: 6). Como consecuencia, se prefiere el trabajo del varón, se quebranta el tradicional principio de complementariedad y se da paso a la desigualdad en la valoración de los sexos.

Sin abandonar el trabajo en el campo, la mujer indígena ingresa al sistema de comercio produciendo para vender y así contribuir a completar el dinero necesario para la subsistencia familiar. La crianza de animales es cada vez más para la venta que para el autoconsumo. Con el excedente de productos agropecuarios, surge una pequeña industria casera de fabricación de quesos, harinas, chuño, para venta en el mercado. En forma similar, los productos artesanales de hilandería se llevan al mercado. Poco a poco, el trueque va sustituyéndose por el intercambio monetario y algunas mujeres optan por regentar pequeñas tiendas (Carpio, 1970:11).

En las dos últimas décadas, diversos proyectos de promoción de la mujer campesina han iniciado trabajos a través de los Clubes de Madres o Comités, cuyo objetivo principal es responder a la gran preocupación de incrementar los escasos ingresos familiares. La mayoría de estos programas se centran en la organización y capacitación para el trabajo en granjas y huertos. Otra actividad estimulada es la artesanal, básicamente tejidos de todo tipo, desde chompas, alfombras, o los talleres de costura. Es interesante observar que aunque el proyecto original sea de salud o nutrición, las mujeres piden que se les ayude para poder tener una pequeña actividad productiva cuyo producto se oriente hacia el mercado. Esta forma de trabajo es ya clásica y lo necesario es sistematizar la evaluación de estos programas pues en el fondo, por más pequeña que sea la actividad y aunque sea una extensión de las actividades que ella realiza para el autoconsumo, siempre va a significar un aumento de trabajo para la mujer que sigue cumpliendo con su imprescindible función reproductora, lo cual limita su horizonte ocupacional (Galer, 1985: 228).

Los ingresos que se obtienen con estas actividades son complementarios, adicionales. La producción no es de gran escala –salvo contados casos como las cooperativas de tejedoras en Puno, que tejen para exportar– de forma que la inserción de las mujeres indígenas en el mercado es siempre a nivel de pequeño productor y consumidor, más esclava que beneficiaria del nuevo sistema económico que la absorbe.

Por otro lado, los proyectos de promoción de la mujer campesina se presentan aislados, atomizados, dependientes de una financiación extranjera que no siempre garantiza continuidad y no como parte de un proyecto de desarrollo agra-

rio para una determinada zona; por ejemplo, olvidan que culturalmente está ligada a la tierra, que entiende de cultivos de todo tipo, pues ancestralmente ha trabajado en ellos. Su capacidad administrativa tampoco es educada e incrementada para abarcar más allá de los linderos de la unidad familiar.

El cambio en las comunidades indígenas no implica dotación o mejoras en servicios como luz, agua y desagüe, salud, etc., de forma que la mujer continúa con una penosa carga de tareas domésticas como acarrear agua, leña, atizar fogón apenas amanece, lavar en río o acequia, además de subir y bajar cerros a pie, con niño a cuestas para ir a las chacras Trabaja sin descanso en estas tareas tradicionales de forma que no le queda tiempo libre para dedicarlo a aprender otras actividades que no sean una extensión de lo que siempre ha hecho: cultivar, preparar alimentos, hacer ropa. Robando tiempo al tiempo aprende a manejar máquinas de coser, tejer, o cocinas y hornos. No le cuesta aprender, quiere aprender pero le falta tiempo. La existencia de guarderías infantiles o de comedores podrían aliviar el trabajo de la campesina indígena para que ésta pudiera iniciarse en otros aprendizajes, cuyo contenido no nos es fácil definir, pues no sabemos qué es lo que ella misma quisiera para su comunidad si tuviera la posibilidad de escoger un sueño que escape a los moldes ubanos que le traen, o de los que escucha hablar a los migrantes que retornan para volver a partir.

Es cierto que esta postergación de la mujer en las comunidades indígenas es sólo consecuencia del abandono en que éstas se encuentran y en el hecho de que no se concibe aún un plan de economía nacional agraria o de industrialización del agro que posibilite la incorporación del campesinado, hombre y mujer, a través del pleno empleo y remuneraciones justas. Pero en comparación con el hombre, es indudable que las condiciones estructurales en las que se produce el cambio económico golpean con más fuerza a la mujer y limitan tremendamente sus posibilidades de liberación y creación. Tiende a confinarla a actividades de reproducción en el ámbito más bien privado que público. "En este sentido, las organizaciones de mujeres tienen 'per se' un rol importante, ya que tienen como virtud crear espacios sociales de intercambio y socialización de los cuales la mujer por función tiende a carecer" (Galer, 1985: 227).

Nuevos roles sociales

Aún en las comunidades donde no existen organizaciones femeninas, la migración del varón ha forzado a la mujer a asumir roles de representación de la familia que antes no tenía, aunque esto conlleve a veces agregar otra tarea más a su ya recargado quehacer cotidiano. Así, por ejemplo, en ausencia del padre, la madre debe asistir a las reuniones de la asociación de padres de familia de la escuela rural y a las Asambleas Comunales, de las cuales pueden derivar obligaciones como la construcción de un silo, una aula, un puente, abrir canales de regadío. Las mujeres con pareja cumplirán con la tradición de aportar chicha y comida,

pero la mujer sola, jefa de familia, se convertirá en albañil por demanda de y a beneficio de su comunidad.

Poco a poco, su participación en esas asambleas será más activa, pues emitirá su opinión, aprenderá a hacerse escuchar, aunque no llegue a ocupar cargo alguno, como es tradición. Es a través de los Clubes de Madres y Comités que la mujer comienza a ajercer puestos públicos y a tomar consciencia del papel que juega en su contexto social, hecho que genera conflicto con las organizaciones tradicionalmente masculinas e incluso con parte de la población femenina más conservadora.

Lor proyectos de promoción de la mujer campesina han contribuido en gran parte a la formación de los Comités femeninos destinados a diversos fines, como la comercialización de productos, la instalación de un comedor infantil, etc. Los tropiezos que han tenido estos Comités se han debido a condiciones estructurales y culturales, dadas las funciones tradicionales que se le asignan a las mujeres, pero han salido adelante gracias a su capacidad organizativa y su comprensión de la necesidad de cambio y lucha.

De la conciencia de su rol productivo y del contacto con organizaciones como las Federaciones Campesinas en zonas donde éstas tienen fuerte capacidad de convocatoria, surge la dirigente comunera. Huancayo, en el centro del país y Cusco y Puno en el sur, destacan por sus Asociaciones Femeninas Campesinas que trabajan dentro de las Federaciones Campesinas y forman parte de la Confederación Campesina del Perú (CPP), máximo órgano del campesinado. El derecho a voto ganado por los analfabetos en 1978 ha contribuido a la organización de la campesina, pues con él tuvo su primera experiencia de ciudadanía; los candidatos de diversas tiendas quieren su voto y es necesario saber por qué y a quién elegir. El mayor desarrollo de la dirigencia femenina campesina e indígena parece haberse dado en esta década, especialmente a partir del VI Contrego de la CCP, en 1982, donde lograron que tres comuneras integraran el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) ocupando la Secretaría y Subsecretaría de Asuntos Femeninos y la Secretaría de Técnica y Producción.

Esta nueva función social es ganada con sacrificio por una minoría de mujeres que debe enfrentarse a viejos patrones sociales al interior de su familia y comunidad. "No siempre la mujer que tiene ascendencia en espacios gremiales y políticos, a nivel departamental o nacional, la tiene a nivel local... pues expresa relaciones no ubicadas desde una representación familiar que continuamente abandona..." (Lapiedra, 1985: 54). Sin embargo, el que esto se haga en defensa de la tierra, lucha que nace de su propia identidad, ayuda a vencer la resistencia de hombres y mujeres más tradicionales.

Qué es lo que está ocuriendo en otras esferas o ideologías con el grueso de la población femenina indígena es difícil saber por falta de adecuada investigación. Un aspecto del cambio se advierte en el peso que han ido perdiendo los c*argoyuq* de fiestas religiosas, para ser nominados como autoridad. Mayores posibilidades

para serlo las tienen los campesinos letrados, hablantes de castellano, pues ellos podrán establecer contactos y ejercer mejor representación de la comunidad ante las instituciones estatales y otras propias de la sociedad nacional. Aceptar un cargo sólo implica gasto ya que no reviste la significación social de antaño y, por lo tanto, la mujer responsable de la distribución de los recursos familiares tiende a rechazarlo (Chira, 1985: 147). Este rechazo no debe ser visto como símbolo de "modernización", sino consecuencia de un fenómeno social de origen externo.

Con respecto a elementos culturales de la sociedad nacional o envolvente, la mujer indígena ha permanecido por más tiempo que el hombre en estado de aislamiento; sus marcos de referencia son estrechos, pues carece de mayores contactos fuera de la comunidad. Esto se manifiesta en su monolingüismo en lengua vernácula, su bajo nivel de escolaridad y altísimo porcentaje de analfabetismo (Carpio, 1970: 16), como se verá luego. Por eso es caracterizada como tradicionalista. Cabe entonces preguntarse si es realmente defensora de los valores de su etnia o tan sólo depositaria y transmisora de los mismos. Dadas las limitaciones de su conocimiento de otros valores y conceptos, resulta inoperante que se le pida interpretarlos o reinterpretarlos desde su propia perspectiva cultural. Esta exigencia se torna aún mayor si recordamos que por siglos se le ha hecho sentir que lo suyo es "inferior", mientras lo que sea que viene del citadino, blanco o mestizo es "superior" y a eso hay que aspirar. Resulta urgente conocer cuán interiorizado está este sentimiento de dominación si queremos diseñar una política educativa para la población indígena y, específicamente, la femenina.

También en este sentido son muy importantes las organizaciones femeninas del campo, pues sus dirigentes tienen la oportunidad de expandir sus contactos y ser verdaderas intérpretes de lo foráneo. Su espíritu combativo es también crítico y no están dispuestas a aceptar lo que encuentran en otros contextos sin antes juzgar qué beneficio o perjuicio pueden traer a sus comunidades. Esta actitud la han desarrollado en relación a aspectos económicos pues, como dijimos, se han iniciado en la lucha por la tierra y problemas agropecuarios con una identidad más clásica que étnica. Sin embargo, lo que cuenta es precisamente la actitud crítica, que debe ser incentivada y canalizada hacia un análisis de los elementos culturales e ideológicos de su etnia y clase en relación a los de la clase dominante no indígena.

Una nota sobre la mujer indígena migrante

Como ya dijéramos, el flujo de migración campesina es fuerte y continuo en el país. Nuevamente, teniendo como referencia las lenguas habladas por las mujeres urbanas de la sierra sur, –donde hay concentración de población indígena– es posible detectar el origen étnico de un significativo porcentaje de ellas (ver cuadro 4). En efecto, Apurimac, Ayacucho y Huancavelica tienen sobre 20% hasta

Cuadro 4
POBLACION FEMENINA DE 5 AÑOS O MAS, RESIDENTE URBANA Y HABLANTE DE LENGUA INDIGENA EN EL SUR PERUANO, 1981

Departamento	Número			Porcentaje
Apurimac	Urbana	:	36 409	100.0
	Monol. Q	:	10 857	29.8
	Bil. Q-C	:	23 032	22.4
Ayacucho	Urbana	:	80 525	100.0
	Monol. Q	:	22 993	28.5
	Bil. Q-C	:	43 738	54. 3
Cusco	Urbana	:	151 097	100.0
	Monol. Q	:	26 612	17.6
	Bil. Q-C	:	78 770	52.1
Huancavelica	Urbana	:	36 866	100.0
	Monol. Q	:	7 844	21.3
	Bil. Q-C	:	20 012	54.3
Puno	Urbana	:	117 088	100.0
	Monol. Q	:	16 067	13.7
	Monol. A	:	3 788	3.2
	Bil. Q-C	:	48 618	41.5
	Bil. A-C:	:	20 193	17.2

Fuente: INE Censo Nacional de 1981. Elaboración de la autora.

Nota: Monol. Q = Monolingüe quechua
Monol. A = Monolingüe aymara
Bil. Q-C = Bilingüe quechua-castellano
Bil. A-C = Bilingüe aymara-Castellano

cerca del 30% de monolingües quechua-hablantes residentes en áreas urbanas. En Cusco y Puno el porcentaje de monolingües es relativamente menor, pero en números absolutos las mujeres que hablan sólo quechua o aymara –26 612 y 19 855 respectivamente– son bastante más que las de Apurimac 19.857 y Huancavelica 7 844.

El número y porcentaje de las bilingües es notablemente mayor, supera el 50%, a excepción de Apurimac. Insistimos en que no se tienen evidencias empíricas sobre el grado de ese bilingüismo. Las apreciaciones cualitativas del mismo lo

califican de incipiente o, por lo menos, con un manejo no fluido del castellano. Sin embargo, este hecho no es tomado en cuenta por los programas de Educación Primaria o Secundaria de Adultos a los que generalmente asisten las migrantes en las ciudades.

La razón fundamental para migrar es la procura de trabajo remunerado para poder enviar dinero a la familia que se deja en el campo. Otra de las razones es seguir educándose, intentar acabar la educación primaria y continuar la secundaria y obtener alguna otra calificación ocupacional. Corte y confección es una de las pocas posibilidades de una nueva ocupación y, si no es por ella, las aspiraciones quedan truncas por falta de oportunidades o por falta de tiempo debido al trabajo recargado de atender familia y empleo.

Cuánto de su identidad étnica quechua o aymara y de su identidad de clase campesina queda en estas migrantes tampoco ha sido objeto de investigación con fines educativos u otros. En las ciudades serranas mantienen la lengua indígena, el vestido e incluso no abandonan del todo el vínculo con el terruño y viajan para las cosechas. En la costa, en cambio, la necesidad de mimetizarse se torna imperativa por la discriminación que sufren y las posibilidades del retorno se vuelven cada vez más difíciles. El aumento de la población migrante permite, sin embargo, nuclearse alrededor de clubes o asociaciones deportivas y culturales (los Clubes Departamentales son para los *mistis* avecinados en la capital limeña). En esas instituciones se reviven y recrean manifestaciones culturales como la música, danza y festividades religiosas, como la celebración del patrón del pueblo o comunidad (el santo protector) y, últimamente con mayor intensidad, el carnaval andino también se ha visto trasladado a la capital del país.

Pero nos interesa más señalar la persistencia de otros elementos culturales menos externos y que –de ser cultivados– podrían conservarse entre los rasgos distintivos de una nueva identidad indígena andina. Algunos de los estudios hechos con migrantes en los Pueblos Jóvenes o sobre organizaciones de barrio, advierten una "forma de ser" diferente de las mujeres de origen andino que son un valioso aporte en la gestación de estas instituciones. Así, las relaciones de reciprocidad, el trabajo colectivo, típicas de la estructura económica andina y no capitalista, se trasladan a la ciudad y se ven "...en el hecho de compartir colectivamente la preparación de alimentos en los comedores... también en esa especie de 'ayni' que constituye participar ayudando a otra organización en sus actividades con la certeza de que ellos harán lo mismo" (Santisteban, 1985: 214-215). Este comportamiento es común en las organizaciones femeninas de los barrios, en las que un significativo componente son miembros de una cultura que fue siempre motivo de vergüenza. La capacidad de organización y de lucha en defensa de la vida que es una constante en las comunidades indígenas, son revitalizadas en la migrante que de esta manera, va tomando conciencia de su ubicación en el contexto sociopolítico capitalino y desde allí comienza a revalorar lo suyo.

En un original trabajo sobre ideología andina en la mujer urbana, Cristina

Herencia encontró algunas notorias diferencias entre la mujer andina y no andina en un Pueblo Joven de Lima, en lo que respecta a concepción y valoración del trabajo y la educación (Herencia, 1983). Se identificó a la mujer indígena por el uso del quechua, el vestido, las festividades celebradas y la autopercepción social como "nosotros los cholitos". En relación al trabajo:

> "La mujer de valores andinos... permanece trabajando fuera del hogar aun cuando exista una cierta bonanza –eventual o permanente– mientras que la otra se repliega a labores caseras, esgrimiendo justificaciones relacionadas al cuidado del hogar y de los niños. De igual modo, las mujeres de origen andino tienen menos trabas para desempeñarse en actividades que implican cualidades supuestamente masculinas, tales como la exploración del medio, la eficiencia en el trabajo, o la determinación para llevarlo a cabo. Su industriosidad es notoria, lo mismo que su originalidad para idear servicios...
> En cuanto a... diferencias en actividades como la crianza de los niños... los grupos andinos utilizan... menos prescripciones teóricas y socializan a los niños a través de su incorporación en el trabajo; el aprendizaje social se hace acompañando a los padres y modelándose por ellos..."
>
> *(Herencia, 1983: 69-70)*

En cuanto a la educación, Herencia halló que no había diferencia notoria en los logros educativos de las mujeres andinas y no andinas, pero sí en las aspiraciones educativas, pues las primeras "mantienen el deseo de educarse, informarse, o entrenarse, hasta muy tarde en sus vidas" (Ibid).

Las posibilidades de responder a estas aspiraciones constituye todavía un reto para el país, tanto para instituciones estatales como para las privadas. La insatisfacción existente deviene de siglos de dominación económica y cultural de las poblaciones indígenas, de la escasa conciencia de la multietnicidad del país y, consecuentemente, del poco conocimiento que aún tenemos los peruanos sobre lo que somos y de lo que seríamos capaces si diéramos cabida a una auténtica participación ciudadana y democrática a los millones que conforman esas poblaciones.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA MUJER INDÍGENA. DOLOR Y ACICATE

Decimos que la experiencia educativa es una experiencia dolorosa y a la vez un acicate para la mujer indígena, por las condiciones en que se da y los resultados que de ella se obtienen.

Si recordamos los roles tradicionales de la mujer en el campo y que su socialización dentro del trabajo se inicia tempranamente, comprenderemos que asistir regularmente a la escuela aleja a la niña de este proceso, además que deja de contribuir con su trabajo a la producción agrícola y función reproductora de su madre. Por estas razones, los campesinos se resisten a que sus hijas vayan a la escuela. Para justificar su actitud aducen que de nada sirve que la mujer estudie. Además, la escuela implica gastos que difícilmente pueden enfrentar por mucho tiempo. Este es el primer obstáculo que hay que vencer para educarse.

Por otro lado, ir a la escuela en zonas rurales significa muchas veces un verdadero sacrificio: largas caminatas descalzas para llegar a sentarse en un tronquito o en el suelo, a escribir sobre las rodillas. Según estadísticas del Ministerio de Educación, sólo el 1,5% de los centros educativos rurales tienen agua, desague y luz (Avila, 1984: 18). Más dolorosa que esta incomodidad física es el sufrimiento por la abierta o velada discriminación de un maestro que –sin reflexionar en las causas más profundas de por qué los niños no aprenden o demoran en aprender– muy pronto concluye que es su condición de "indígena" la que lo hace incapaz. Si analizara que su enseñanza se imparte en una lengua y con contenidos, conceptos y valores ajenos al mundo del niño, vería que en ese aparente fracaso escolar, el niño indígena demuestra que es capaz de aprender los contenidos más extraños en las peores condiciones.

Estas condiciones son consecuencia directa del grado de marginación y postergación en que aún se encuentran las comunidades indígenas en el país, derivadas de la estructura económico-política dominante. Año a año las cifras de niveles de escolaridad y analfabetismo demuestran que mientras esas condiciones no cambien estructuralmente y el contenido de la educación no responda a las características linguístico-culturales y a las necesidades más inmediatas de la población indígena y campesina, así como a las de los migrantes, los resultados seguirán midiéndose más en términos de fracaso que de éxito.

Acceso a la escuela y niveles de escolaridad

La situación educativa de las mujeres en el Perú, en general, es grave. De una población de 7 340 300 de mujeres mayores de cinco años, el 21.8% 1 603 118, no tienen ninguna instrucción, número que también representa el 65.2% de la población sin instrucción en general (Francke, 1985, citando INE Censo Nacional de 1981, Tomo 1, Cuadro Nº 5). Dentro de este panorama, la educación de la mujer indígena reviste caracteres más dramáticos aún.

Ya que la escuela utiliza tradicionalmente sólo el castellano como lengua de instrucción, el no ser hablante materno de la lengua oficial es una desventaja para el acceso a ella. Según datos del Censo Nacional de 1972, mientras que el 81.4%

Cuadro 5
NIVEL EDUCATIVO PROMEDIO DE LA POBLACION DE 5 AÑOS O MÁS, POR SEXO Y DEPARTAMENTO, 1981

Departamento	Total	Hombres	Mujeres
República	5.1	5.6	4.7
Amazonas		3.9	3.0
Ancash		4.5	3.6
Apurimac		3.3	2.0
Arequipa		6.4	5.7
Ayacucho		3.7	2.5
Cajamarca		3.6	2.6
Cusco		4.3	3.2
Huancavelica		3.6	2.2
Huánuco		3.9	2.8
Ica		6.2	5.6
Junín		5.4	4.2
La Libertad		5.2	4.7
Lampayeque		5.4	4.9
Lima		7.5	6.7
Loreto		4.5	3.9
Madre de Dios		5.4	4.2
Moquegua		6.1	5.2
Pasco		5.0	3.8
Piura		4.4	3.9
Puno		4.2	2.8
San Martín		4.6	3.8
Tacna		6.7	5.7
Tumbes		5.6	5.0
Ucayali		4.9	4.2

Fuente: INE Censo Nacional 1981. Elaboración: Avila, 1984: 22

de las mujeres hispano-hablantes de 6 a 14 años de edad asistían a la escuela, sólo el 48.2% de las de habla indígena lo hacían (Fernández, 1982: 79).

En 1981, el nivel educativo promedio de la población nacional mayor de 5 años era de 5.1%, 5.6% para los hombres y 4.7% para las mujeres (ver cuadro 5), nivel dado por grados educativos o años escolares. El promedio es bajo si consideramos que son doce los años de escolaridad del sistema educativo peruano: uno de Educación Inicial (aunque hay niños que asisten dos años a este nivel); seis de Educación Primaria y cinco de Educación Secundaria.

Si se observan los datos por departamentos, encontramos que las mujeres del sur andino tienen un promedio por debajo del nacional: apenas 2.0% en Apuri-

mac; 2.5% en Ayacucho; 3.2% en Cusco; 2.2% en Huancavelica; 2.8% en Puno. Otros departamentos con significativa población indígena como Amazonas, Ancash, Huánuco, Loreto, San Martín, también tienen nivel educativo femenino fluctuando entre los 2.6% y 3.9% como máximo en Loreto.

Si bien la educación primaria queda incompleta para la mayoría de las mujeres indígenas en edad escolar, les queda a veces la esperanza de recomenzar los estudios cuando adultas.

Los datos con que se cuenta sobre Educación Primaria de Adultos provienen del Ministerio de Educación y no son del todo claros y completos. De acuerdo al trabajo de Avila, en siete años se advierte una tendencia descendente en la modalidad escolarizada y una expansión de la no escolarizada, dentro de la cual se registra un notable aumento de matriculados de 1976 a 1983, de 17 400 a 42 830 respectivamente (Avila, 1984: 24). Sin embargo, el procesamiento de datos no está completo para todos los departamentos del país y tampoco sabemos qué número y porcentaje de los matriculados llegan a finalizar sus estudios.

Pese a la insuficiencia de información sobre los programas de educación de adultos, presentamos el cuadro 6 donde se hace evidente que son las áreas urbanas las que gozan de este servicio, con la rara excepción del departamento oriental de Amazonas donde se informa que el 69.4% de los programas de Educación Primaria de Adultos están en área rural. Queda siempre la interrogante sobre qué es lo que se considera urbano y rural, ya que extraña que no existe ninguno de estos programas en área rural en departamentos prioritariamente rurales como Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Puno (ver cuadro 6).

Lo que es coherente con las aspiraciones educativas de la mujer indígena es que –habida la oportunidad– ésta asiste a los programas de adultos en mayor porcentaje que los hombres en 11 de los 16 departamentos estudiados por Avila (Ibid). Son notables los casos de Apurímac y Arequipa, donde la proporción es de 35.5% y 36.6% para los hombres, y 64.5% y 63.4% para las mujeres. Puno también registra un 43% de hombres adultos en Primaria, frente a 57% de mujeres. Es importante señalar que Arequipa recibe un considerable número de migrantes puneños que probablemente están significativamente representados en los programas de Educación para Adultos.

Analfabetismo

Luego de ver el bajo índice de escolaridad de la población femenina en departamentos donde hay una fuerte presencia de hablantes de lenguas indígenas (cuadro 5), no debería sorprender el altísimo índice de analfabetos, pero el hecho de que en términos porcentuales a nivel nacional el analfabetismo disminuya, puede dar una idea no exacta de lo que ocurre con las mujeres indígenas. En efecto, considerando el total de la población mayor de 5 años, el analfabetismo descendió de

Cuadro 6

NUMERO DE MATRICULADOS EN PROGRAMAS DE EDUCACION PRIMARIA DE ADULTOS ESCOLARIZADOS Y NO ESCOLARIZADOS POR DEPARTAMENTOS Y PORCENTAJE POR AREA Y SEXO, 1983

Departamento	Número		Porcentaje		Porcentaje	
	Escolarizado	No escolarizado	Urbano	Rural	Hombres	Mujeres
Amazonas	240	597	30.6	69.4	41.5	58.5
Ancash	1 384	1 521	100.0	–	48.5	51.5
Apurímac	1 160	–	100.0	–	35.5	64.5
Arequipa	5 288	1 842	99.5	0.5	36.6	63.4
Ayacucho	1 400	1 635	100.0	–	47.8	52.2
Cajamarca	1 168	1 123	71.5	28.5	52.7	47.3
Cusco	4 274	1 623	99.0	1.0	56.8	43.2
Huancavelica	462	448	100.0	–	51.5	48.5
Huánuco	1 398	1 633	86.0	14.0	47.9	52.1
Junín	2 788	1 877	98.4	1.6	43.1	56.9
Loreto	1 071	1 615	98.8	1.2	56.3	53.7
Madre de Dios	49	130	100.0	–	49.1	50.9
Pasco	1 113	–	94.1	5.9	53.4	46.6
Piura	1 585	3 409	100.0	–	50.9	49.1
Puno	2 331	3 397	100.0	–	43.0	57.0
San Martín	487	249	77.0	33.0	64.0	36.0
Ucayali	260	1 138	100.0	–	49.7	50.3

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estadística. Elaboración: Avila, 1984.

31.6% en 1972 a 21,0% en 1981; sin embargo, el porcentaje de mujeres analfabetas hasta subió ligeramente de 62.2% a 63.7% (Francke, 1985: III 3).

Pensamos que los datos sobre analfabetismo son más reales cuando se trabajan con la población de 15 años o más, etapa en la que debe estar consolidado el proceso de adquisición de lecto-escritura, o éste se trunca y da lugar a una pobla-

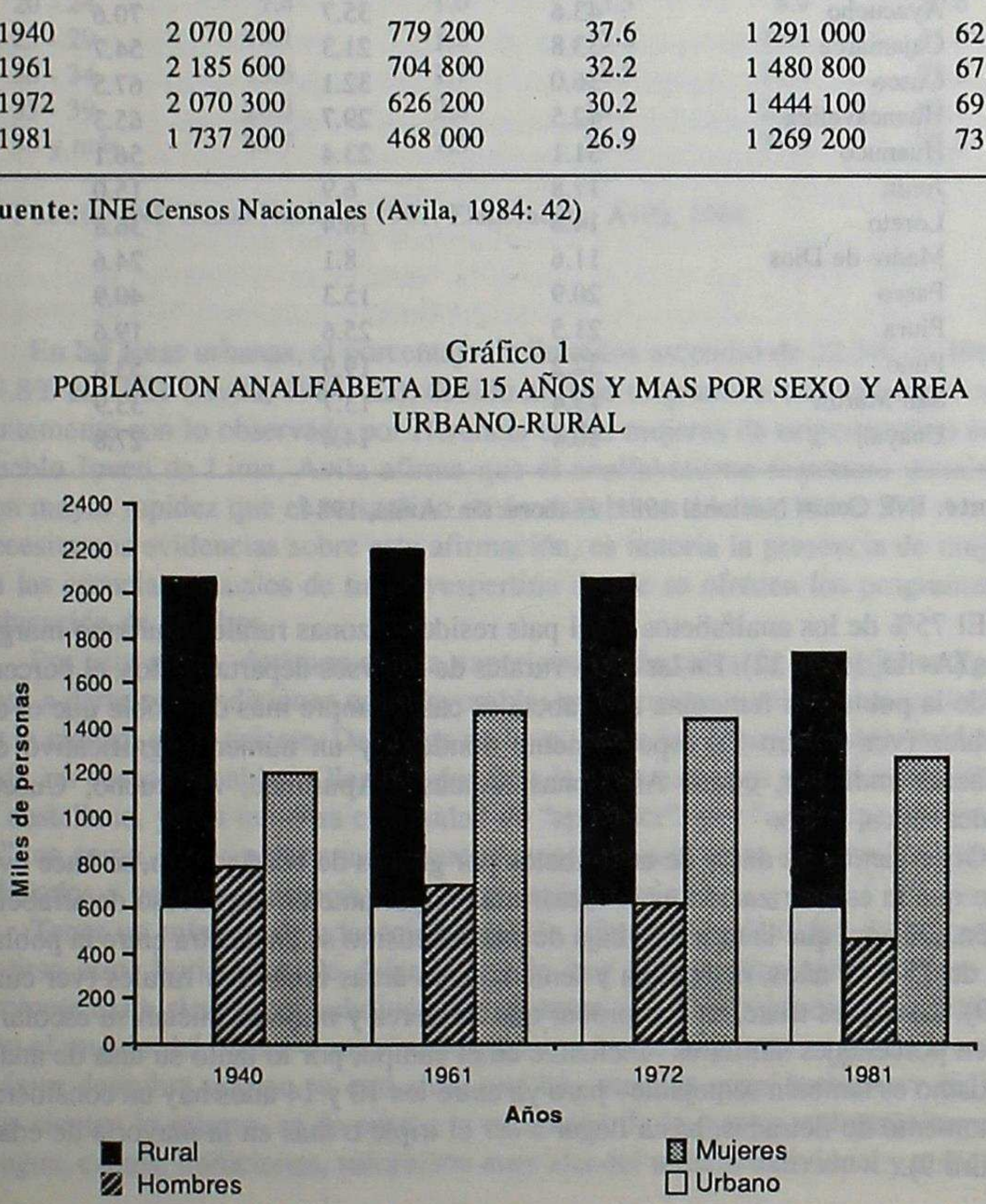
ción neo-analfabeta por desuso. Así, el cuadro 7 y el gráfico 1 demuestran que en números absolutos, el analfabetismo masculino disminuye, pero el de mujeres apenas varía. Es más, el porcentaje de mujeres analfabetas va en aumento de 62.4% en 1940 a un alarmante 73.1% en 1981.

Cuadro 7
NUMERO Y PORCENTAJE DE ANALFABETOS DE 15 AÑOS O MAS DE 1940 A 1981

Año	Total	Hombres		Mujeres	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
1940	2 070 200	779 200	37.6	1 291 000	62.4
1961	2 185 600	704 800	32.2	1 480 800	67.8
1972	2 070 300	626 200	30.2	1 444 100	69.8
1981	1 737 200	468 000	26.9	1 269 200	73.1

Fuente: INE Censos Nacionales (Avila, 1984: 42)

Gráfico 1
POBLACION ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MAS POR SEXO Y AREA URBANO-RURAL



Cuadro 8
PORCENTAJE DE ANALFABETOS DE 15 AÑOS O MAS POR DEPARTAMENTO Y EN AREAS RURALES POR DEPARTAMENTO Y SEXO, 1981

Departamentos	Total	Rural	
		Hombres	Mujeres
Total	37.7	22.2	53.0
Amazonas	25.7	18.1	46.5
Ancash	27.0	27.8	60.0
Apurímac	51.2	40.2	74.7
Arequipa	9.7	11.2	37.5
Ayacucho	43.6	35.7	70.6
Cajamarca	33.8	21.3	54.7
Cusco	36.0	32.1	67.5
Huancavelica	42.5	29.7	65.3
Huanuco	31.1	23.4	56.1
Junín	17.8	6.9	15.0
Loreto	14.6	18.4	36.8
Madre de Dios	11.6	8.1	24.6
Pasco	20.9	15.3	40.9
Piura	21.5	25.6	19.6
Puno	32.2	19.9	53.8
San Martín	15.4	13.7	33.9
Ucayali	10.4	14.4	27.8

Fuente: INE Censo Nacional 1981. Elaboración: Avila, 1984.

El 75% de los analfabetos en el país reside en zonas rurales y urbano-marginales (Avila, 1984: 22). En las áreas rurales de diversos departamentos, el porcentaje de la población femenina analfabeta es casi siempre más del doble que el de hombres (ver cuadro 8), especialmente donde hay un número significativo de población indígena, como Amazonas, Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Puno.

Observando los datos de analfabetos por grupos de edad y sexo, se hace evidente que la escolarización es el factor más importante en el proceso de alfabetización. De aquí que la tasa más baja de analfabetismo se encuentra entre la población de 15 a 19 años, masculina y femenina, en áreas urbanas y rurales (ver cuadro 9). Lo que es triste, es comprobar que hombres y mujeres inician su escolaridad en porcentajes similares –inclusive en el campo, por lo tanto su tasa de analfabetismo es también semejante– pero ya entre los 10 y 14 años hay un considerable aumento de iletradas, hasta llegar a ser el triple o más en la mayoría de edad (cuadro 9).

Cuadro 9
TASA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS DE EDAD, ÁREAS URBANA Y RURAL Y SEXO, 1981

Edades	Total	Area urbana		Area rural	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	17.4	3.4	11.8	22.2	53.0
5 - 9	47.0	34.5	34.6	64.7	67.7
10 - 14	8.4	2.6	3.2	14.3	22.3
15 - 19	6.0	1.2	2.5	8.4	22.1
20 - 24	7.4	1.0	3.3	8.9	30.6
25 - 29	10.1	1.2	5.2	12.1	41.0
30 - 34	13.6	1.7	8.5	16.4	52.0
35 - 39	20.3	2.8	14.3	22.6	63.1
50 y más	31.7	7.5	25.3	37.9	77.0

Fuente: INE Censo Nacional 1981. Elaboración: Avila, 1984.

En las áreas urbanas, el porcentaje de iletrados ascendió de 22.3% en 1961, a 29.8% en 1981 (Avila, 1984: 22), debido al flujo migratorio. Sin embargo, coherentemente con lo observado por Herencia en las mujeres de origen andino en un Pueblo Joven de Lima, Avila afirma que el analfabetismo femenino disminuye con mayor rapidez que el masculino en áreas urbanas (Avila, 1984: 39). Aunque necesitamos evidencias sobre esta afirmación, es notoria la presencia de mujeres en las escuelas estatales de turno vespertino donde se ofrecen los programas de Educación de Adultos.

Por esta razón, decimos que la experiencia educativa de la mujer indígena, pese a darse en condiciones nada favorables en el campo y muchas veces incluso en la ciudad, es un acicate. Despierta en la mujer de las zonas más deprimidas del país, un deseo de hablar y llegar a dominar la lecto-escritura en la lengua oficial, el castellano, y una inmensa curiosidad de "aprender", por "adquirir conocimiento", en suma, por superar aquello que parece separarla tanto del hombre o mujer educados y por cuya carencia se le hace sentir inferior.

Tener un mínimo de educación también ofrece la posibilidad de migrar, de abrirse otros horizontes, de dejar de ser lo que son, camino tortuoso pero que promete éxito si se logra culminar. No obstante este deseo, en el enfrentamiento con el mundo del blanco o mestizo hispano-parlante, lo propio se revela y cuanto más se descubra que no se está sola, que hay muchos otros hombres y mujeres que sienten lo mismo, se da paso a la expresión de lo que es realmente suyo: su lengua, cantos, tradiciones, valoración muy alta del trabajo individual y colectivo,

su cultura en general. Aunque estas manifestaciones se den *entre los suyos*, la invasión de migrantes a las ciudades de todo el país hace que cada vez sean más frecuentes. Se vive "entre dos fuegos", al decir de Montoya, el que aniquila lo que se es para poder triunfar y el que resiste en las luchas por la tierra y en el canto y danzas de los migrantes, siendo el primero mucho más intenso que el segundo (Montoya, 1986: 273-274).

EN BUSCA DE UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA LA MUJER INDÍGENA EN EL PERÚ

La educación es un proceso que conlleva cambios en el individuo por las habilidades y conocimientos que adquiere, así como por las experiencias que vive dentro de él y que gestan una determinada concepción del mundo. Es en este sentido que se dice que "la vida es la mejor escuela".

Si reconocemos que la educación institucionalizada es una entidad de origen citadino, transmisora de valores y conocimientos que no pertenecen a la cultura indígena, que además no toma en cuenta la "escuela de la vida" en una comunidad y utiliza como exclusiva lengua instrumental al castellano, debemos admitir que, desde su aparición entre las poblaciones indígenas, la escuela ha exigido un cambio de identidad sociocultural al niño, ha influido para que éste internalice el íntimo y gran deseo de dejar de ser indígena y campesino para poder ser aceptado por la sociedad nacional. A más educación escolar, mayor probabilidad de "descampesinarse", lo cual implica también el alejarse físicamente del campo.

Este cambio no se programa, pero forma parte del currículo escondido en el lenguaje verbal y visual de los textos, en lo que el maestro debe enseñar como contenido de la educación oficial y muchas veces también en su actitud frente al niño y al alumno adulto. El desconocimiento por ignorancia de las culturas indígenas de parte de la educación escolarizada no ha hecho sino incrementar el atractivo de la ciudad y el callado y dolido abandono de lo propio.

La Reforma Educativa de los años 70 hizo un intento por corregir ese error al propugnar la necesidad de currículos flexibles y adaptados a las diversas "realidades" nacionales, identificadas luego de un diagnóstico situacional. Desafortunadamente, la Reforma no supo ganarse a su auténtico agente de cambio, el maestro de aula, quien fue más agredido que conquistado por las campañas de reentrenamiento a que fue sometido. Pese a ello, la validez del planteamiento fue comprendida por los docentes, que la echaron de menos cuando la implementación de la Reforma fue suspendida a los pocos años de iniciada.

Entre los planteamientos de la Reforma figuraba la demanda de una educación bilingüe bicultural o intercultural para las poblaciones de habla y cultura

vernáculas, demanda que ha logrado no sólo mantenerse sino crecer en los últimos años.

Educación bilingüe intercultural

De hecho, este modelo educativo constituye un esfuerzo en la búsqueda de una nueva educación para el hombre y la mujer indígenas, aunque se la haya pensado en referencia a la educación primaria de menores únicamente. Esta educación se ampara en una legislación bastante sólida y se viene aplicando en un número aún pequeño de programas a los que asisten apenas un 3% de la población indígena en edad escolar.

En orden de antigüedad, debemos mencionar las escuelas bilingües del Instituto Linguístico de Verano (ILV) en la Amazonía, aunque el objetivo último en ellas sea la conversión del indígena en cristiano protestante y, por lo tanto, exige tanto o más que la educación oficial, el abandono de los propios valores. Esta verdad ha provocado el cuestionamiento de los objetivos del ILV en las escuelas, como ha sucedido en otros países y ha aumentado la desconfianza y rechazo de parte de las comunidades donde han trabajado.

Entre los programas de reconocida continuidad y con resultados positivos se encuentran los siguientes: el de la Universidad Mayor de San Marcos en Convenio con la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho (quechua-castellano); el del Instituto Nacional de Investigaciones de la Educación (INIDE) y la Dirección Departamental de Educación de Puno en Convenio con la República Federal Alemana (quechua-aymara-castellano); el Proyecto de Educación Bilingue del Alto Napo (quechua-castellano); y el del Centro Amazónico de Antropología Aplicada (CAAAP) en la zona Satipo (ashaninca-castellano). Estos programas comparten el reto de enseñar en dos lenguas y en dos culturas, procurando una relación armónica entre ellas. Esto se advierte en su preocupación por ofrecer contenidos de enseñanza que provengan tanto de la cultura dominante como de la cultura nativa; en la elaboración de materiales didácticos en las dos lenguas, y en el ideal de mantener este modelo de educación más allá de la escuela primaria, para lo cual propugnan no el mantenimiento sino el desarrollo de las lenguas indígenas a nivel oral y escrito.

Los programas antes mencionados difieren en algunas estrategias de trabajo, pero la meta que persiguen es común en lo que concierne a la revaloración de las culturas nativas y su incorporación formal al modelo educativo bilingue intercultural. Los obstáculos que enfrentan son diversos pero no insalvables, como la experiencia va probando. Tal vez uno de los tropiezos que urge más vencer es la escasez de estudios etnológicos serios de las culturas indígenas; por otro lado, la falta de una cabal comprensión de los fundamentos y fines que orientan sus acciones de parte de las autoridades educativas locales y nacionales, con honrosas y pocas excepciones.

Los nuevos programas van en aumento. Hace unos meses, el Estado ha dado inicio a la aplicación experimental de programas de educación bilingue en algunas escuelas rurales de Cusco, Arequipa, Apurímac, dentro del Convenio Perú-Birf, bajo la responsabilidad del INIDE y las Direcciones Departamentales de Educación. Por otra parte, la Corporación de Desarrollo de Madre Dios también comienza un programa experimental machiguenga-castellano.

La educación bilingue en el país está en marcha y no creemos que se detenga, aunque el avance sea lento en comparación con la necesidad que de ella hay. El camino que se va trazando, debe dar cabida a la participación de la comunidad y atención especial a las mujeres para evitar su pronta deserción por el peso de los roles tradicionales que debe asumir. Cuanto más amplia sea la base en que se apoyen escuela-maestro-comunidad, mayores probabilidades habrá para que juntos diseñen un modelo de educación rural, dentro del cual la lengua y cultura nativas encuentren una mejor expresión. En este modelo, el aprendizaje del castellano no deberá conducir a la migración, sino a la apropiación del mundo de conocimientos y tecnología occidental para reinterpretarlos y ponerlos al servicio de las comunidades. En consecuencia, la inserción de éstas en la economía nacional agrícola debe dejar de darse en las condiciones de marginación y explotación que actualmente existen.

Mientras que la niña indígena podrá tener cada vez mayor acceso a un modelo educativo acorde a su identidad cultural y sus requerimientos de articulación con la sociedad nacional, la adolescente y adulta se encuentran en bastante desamparo y el idear programas educativos para ellas ofrecen un reto mayor.

Los programas para adultos

No sebamos de ningún programa de educación de adultos que se haya concebido bilingüe bicultural, en el sentido de darle al campesino indígena la posibilidad de manejar su lengua y el castellano como instrumentos de comunicación a nivel oral y escrito, a más de la oportunidad de analizar y evaluar el mundo de conocimientos de su cultura y aquel que le llega de fuera. Pese a la evidente presencia en ellos de los migrantes de habla indígena, los programas de educación primaria de adultos en las ciudades asumen que los alumnos son bilingües y, por lo tanto, pueden aprender todo en castellano, sin reparar en que es muy probable que estén allí precisamente para aprender la lengua castellana en primer lugar. No creemos equivocarnos si sostenemos que situaciones similares se presentan en el campo, sean en programas escolarizados como en los desescolarizados.

En lo que respecta a estos últimos, la investigación sobre el por qué de su preferencia y las expectativas que pudieran despertar, dará luces para mejorarlos. No obstante, de inmediato deben darse orientaciones básicas al profesorado para que tome conciencia de la extracción lingüístico-cultural del alumnado y del gra-

do de bilingüismo que ostenta, para así acopiar evidencias que fundamenten el solicitar la experimentación de programas de educación bilingüe bicultural para adultos indígenas. Uno de los temas que deberá estar en el currículo será el análisis de los roles masculinos y femeninos en las poblaciones indígenas para formar una conciencia crítica sobre los mismos.

Los programas de alfabetización para indígenas analfabetos también pecan de no reconocer las características lingüísticas y culturales de los destinatarios, a más de persistir en darse aisladamente, cuando hay suficientes evidencias de que, a no ser que la alfabetización se inserte dentro de un proyecto de desarrolllo o promoción comunal, está destinada al fracaso. Que el campesino indígena aprenda a firmar y leer con tropiezos un texto escolar no lo convierte en un sujeto letrado, sino en candidato a neo-analfabeto.

En el mejor de los casos, la alfabetización de los nativo-hablantes puede ofrecerse en la lengua materna; sin embargo, esto sólo no es garantía de éxito, pues el alumno puede estar muy consciente de que no tiene qué leer en su lengua fuera del texto escolar, cuando además le urge aprender a hablar en castellano tal vez más que escribirlo, o tanto como esto. Los programas de alfabetización también deben ser bilingües interculturales, con componentes de enseñanza de castellano como segunda lengua a nivel oral y escrito.

En cuanto a los proyectos de promoción de la mujer campesina o los clubes de madres que llevan a cabo diversas instituciones públicas y no gubernamentales, señalamos anteriormente que la atención se centra en ofrecerles una capacitación mínima para la organización de granjas, huertas, pequeña producción de tejidos, etc., como una extensión de las actividades productivas complementarias que la mujer indígena realiza por tradición. Sabemos que es frecuente que las mujeres manifiesten su deseo de aprender a leer y escribir en castellano, pero no tenemos información sobre si la solicitud es atendida, cómo y si hay intentos de hacer una alfabetización en la lengua materna también.

Creemos que si se prestara la debida atención al problema de lenguas, propiciando un bilinguismo funcional de adición del castellano sin pérdida del vernáculo y para la práctica oral y escrita de las dos lenguas, se abrirían otras posibilidades de capacitacifon para la mujer campesina, como en administración, contabilidad, enfermería. En estos campos, debería partirse de las prácticas tradicionales para examinar su validez en determinados contextos, así como la utilidad de manejar nuevas técnicas y conocimientos. De esta manera, se estaría dando paso a la posibilidad de creación, de innovación y no mera reproducción o asimilación de contenidos occidentales que, inconscientemente pueden ser tomados como únicos válidos.

Las organizaciones feministas apenas comienzan a trabajar con mujeres indígenas, como es el caso del grupo Perú-Mujer. Las áreas en las que han iniciado proyectos son las de salud y planificación familiar y educación cívica y alfabetización. Entre los objetivos de los mismos, está la autoafirmación femenina, la

revaloración cultural y el desarrollo comunal. En el aspecto revaloración cultural, sería conveniente que consideraran la situación de las lenguas y ensayaran también una alfabetización en la lengua vernácula, paralela al castellano.

Por otro lado, los programas de salud y planificación familiar, indudablemente deseados por las mujeres indígenas para no tener más de seis hijos, podrían indagar cuál es el concepto de sexualidad que tienen las mujeres a quienes se capacita, así como su concepto de salud, enfermedad, vida, muerte, las prácticas a que dan lugar y su relación con valores religiosos Así, se entenderá como se puede introducir en el mundo cultural en que viven el uso de píldoras, inyecciones y vacunas. No son pocas las veces que la campesina acepta la ayuda, es decir, no rechaza abiertamente los medicamentos que se ponen a su alcance, pero un adecuado seguimiento hará saber si se han formado nuevos hábitos de prevención y curación dependientes de las medicinas y de qué manera esto implica el abandono o convivencia con antiguas creencias, o si éstas son tan fuertes por obedecer a una lógica que escapa a nuestro conocimiento.

En suma, creemos que todo programa de educación, capacitación o promoción de la mujer campesina e indígena, sea en forma escolarizada o desescolarizada, debe tener como base sustentos linguísticos y culturales sólidos del grupo originario, así como de la cultura occidental dominante. Los programas deben además concebirse como formas de búsqueda consciente y constante por lograr una auténtica simbiosis de los valores y conocimientos tradicionales y modernos.

La educación de una dirigente campesina

Para terminar, transcribiremos partes de una entrevista realizada a una dirigente quechua cusqueña, actualmente miembro del Comité Ejecutivo Nacional de la Conferencia Campesina del Perú.

Concepción Quispe nació en Eqochacán, una comunidad de la provincia de Anta en el Cusco. De alguna manera, los recuerdos y opiniones de Concepción sobre la educación de las mujeres de su clase, ilustran puntos tocados a lo largo de este trabajo.

Al rememorar su infancia, Concepción nos cuenta:

> "En ese tiempo las mujeres no podíamos ser educadas. No tenía ninguna validez para nuestros padres que la mujer se educara, porque ella se casaba, se iba; no servía para nada a los padres, hasta el nombre moría ahí no más. Nuestro destino era ser buenas administradoras del hogar, tener buen marido, buena casa, buen terreno, buenos hijos y hacer el cargo, que en ese entonces predominaba. Había un poco de respeto porque la cultura se

mantenía, las fiestas. Un hombre educado servía a su patria, pero la mujer educada no hacía eso. No teníamos ni Libreta Electoral como ahora, aunque sea analfabeta. No valíamos para nada porque ni siquiera éramos ciudadanas. Por eso no estudiaban las mujeres".

"A mi padre le tenían respeto porque era leído y por eso nos quiso educar, a mí y a mis hermanas; fuimos las únicas en mi comunidad".

"De la escuela recuerdo nuestro sufrimiento como campesinas destinadas siempre a ser marginadas, pero así como hemos vivido sufriendo, no somos brutos los campesinos, somos superinteligentes... El primer año fui a la escuela en mi comunidad, luego fueron 10 Km. a pie, descalza, llevando mi bocadillo, para tener mayor conocimiento, porque en su comunidad ya no había más escuela. Te reventaba el pie tanto correr, tarde y mañana, entonces ni una acabó la primaria, sólo yo".

Todo este esfuerzo por ir a la escuela, lo hacía Concepción

"porque quería ser otra gente, porque mis padres eran pongos de la hacienda... Pero mi padre era el único hombre leído en la comunidad en esa época. Desde chiquito fue a la escuela, aprendió y supo y se hizo respetar. El fue el primer Teniente Gobernador indio".

Tenía 13 años cuando acabó la primaria y obtuvo una beca para seguir estudios secundarios, pero recuerda

"...mi profesora me habló bien claro. Tu no tienes zapato, no hablas bien el castellano, no tienes con qué comprar uniforme... y me quitaron mi beca para estudiar secundaria, pero nunca perdí las esperanzas de estudiar. Volví a la escuela a los 32 años...".

Después de esta ingrata experiencia que Concepción no olvida, trabajó de ayudante en una tienda por tres años, hasta darse cuenta que de allí no saldría nunca. Entonces regresó a su comunidad y su padre la presentó para que sirviera a su pueblo. "A los 16 años era Secretaria del Comité de Productores; tenía el aval de mi comunidad y era líder voluntaria en Eqocochacán".

No tardó en comenzar a organizar a las mujeres en un Club de Madres.

"...Nos reuníamos para cocinar, hilar, bordar, tejer, coser. Exponíamos los trabajos y ahí se veía la organización. Yo veía cómo las mujeres trataban de aprender; a la hora exacta venían... Pedaleaban con tantas ansias la máquina, traían bien lavaditos sus trapos viejos. Yo no pensaba en otra cosa, pero mi padre siempre decía, 'Ojalá algún día mi pueblo sea otra cosa'. Nunca mi padre me atajaba para ir. Las mujeres hacían sus cosas

para ellas mismas... Después se hacían sus cachuelitos. Hoy en día muchas de ellas son 'chifleras' (vendedora de ropa ambulante) hoy son grandes comerciantes".

Ya casada y con hijos, Concepción cumplió su deseo de estudiar secundaria, pero sólo por tres años, pues encontró que

> "...En este momento lo que se aprende ya no es profundo, ahora es superficial, ahora todo es libro. Antes los profesores de su cabeza nos dictaban, sabían...".

Cuando le preguntamos qué consideraba que debería estudiar la mujer campesina hoy en día, la respuesta fue pronta

> "...Ya estamos en pleno siglo XX, las mujeres deben aprender a profesionalizarse, sacar su profesión. También hablarles sobre cuestiones de salud, sobre eso que llaman la sexualidad... Toda profesión es buena pero de acuerdo a la realidad, tiene que ser agropecuaria la mujer campesina, para qué minería en Cusco. En cada departamento que se estudie de acuerdo a su realidad. Medicina se necesita mucho".

Espontáneamente, Concepción recordó sus años de escuela primaria y añadió:

> "Los verdaderos campesinos que sean profesores para que puedan servir mejor a su raza, porque ahora los profesores que hay sólo van cuando quieren, y el hijo del campesino apesta para ellos. Pero un verdadero campesino creo que puede enseñar sin asco a su raza. Pero por otra parte, también hay la desconfianza cuando el maestro es una persona conocida. Dicen, a mi hijo no me lo va a enseñar bien, cómo va a enseñar ese. Hay un prejuicio; está la gente algo mezclada..."
>
> "Que sean capaces y eficaces, eso es lo que hay que meterles en la cabeza a los niños, no dejarlos a su suerte, que si aprendió, aprendió, y si no aprendió, no aprendió. No hay responsabilidad estricta como antes. No se exige porque piensan que el hijo del indio debe ser indio siempre, un incapaz. Y así lo hace".
>
> "Deben enseñar de acuerdo a la realidad y no mentiras; aprender sobre nuestra historia incaica y sus valores... La mujer campesina debe aprender a planificar trabajo y familia, a organizarse y de repente puedo decir a politizarse; que aprenda a diferenciar quién es pobre, quién es rico; noche es noche, día es día... Vienen a Lima y se confunden. Tienen que ver como se gana la plata en Lima: de cocinera, lavapañales... Nosotros so-

mos personas, no objeto comercial... No hay quien vea y haga esa diferenciación...".

Nuestra entrevista es interrumpida para que Concepción gane una nueva experiencia en su agitada vida como dirigente: debe ofrecer una conferencia de prensa anunciando la celebración de la primera asamblea nacional de la Mujer Campesina los primeros días de abril. Entre los objetivos del evento leemos:

> "Contribuir a la gesta de una nueva conciencia y el rol protagónico que debe jugar la mujer en la lucha por la transformación de la sociedad peruana al lado de todo el pueblo, reivindicando sus derechos y permitiendo su participación en los distintos niveles político-sociales"
> "Establecer los principios y fines que deben regir a la organización de la mujer campesina, y su vinculación estrecha con las organizaciones del campo y la ciudad".

Para este importante encuentro, se espera la asistencia de unas 300 dirigentes campesinas de todo el país. Concepción dice que muchas hablarán en "su quechua y su aymara", pero que ellas mismas traducen para las compañeras de la costa.

BIBLIOGRAFÍA

AVILA ACOSTA, ROBERTO. (1984): *Aspectos Cuantitativos del Analfabetismo en el Perú. Seminario Nacional sobre la situación y perspectivas de la alfabetización en el Perú*. Lima, Perú.

CARPIO, LOURDES. (1970): "La mujer campesina: una alarmante postergación". En: *Educación, la revista del maestro peruano*. Año 1, Nº 3. Lima, Perú.

CONGRESO DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA MUER EN LA REGIÓN ANDINA. (1983): *Informe Final*. Asociación Perú-Mujer. Lima, Perú.

CORNEJO MUÑOZ DE VERA, RINA. (1978): "La socialización de la mujer campesina del Cusco". En: *Seminario de investigaciones sociales acerca de la mujer*. AMIDEP. Lima, Perú.

CHIRA C., CARMEN M. (1985): "Campesina de Huaro". En: *Allpanchis*, Nº 25, Año XV, Vol XXI Cusco. En: *Seminario de investigaciones sociales acerca de la mujer*. AMIDEP. Lima, Perú.

DE LA CADENA, MARISOL. (1985): "La comunera como productora". En: *Allpanchis* Nº 25, Año XV, Vol XXI. Cusco, Perú.

FERNÁNDEZ ROJAS, HERNÁN Y MONTERO CH., CARMEN. (1982): *Desigualdades en el Acceso a la Escuela*. INIDE. Lima, Perú.

FRANCKE, MARFIL. (1985): *Las Mujeres en el Perú, ¿Cuántas somos, dónde vivimos, como estamos?* Flora Tristán, Centro de la Mujer Peruana. Lima, Perú.

GALER, NORA. (1985): "Proyectos de promoción de la mujer campesina". En: *Allpanchis*, Nº 25, Año XV, Vol. XXI. Cusco, Perú.

HARRIS, OLIVIA. (1985): "Una visión andina del hombre y la mujer". En: *Allpanchis* Nº 25, Año XV, Vol XXI. Cusco, Perú.

HERENCIA, CRISTINA. (1986): "Ideología andina en la mujer urbana". En: *Congreso de Investigación acerca de la mujer en la región andina. Informe Final.* Asociación Perú-Mujer. Lima, Perú.

LACOB, JEAN PIERRE. (1986): "Producción de la identidad y poder en el Perú". En: *Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Mosca Azul editores. Lima, Perú.

LAPIEDRA, AURORA. (1985): "Roles y valores de la mujer andina". En: *Allpanchis* Nº 25, Año XV, Vol XXI. Cusco, Perú.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE, ET AL. (1984): *Perú 1984: Caracterización sociolinguística. Apuntes para un debate*. Editorial Alfa. Lima, Perú.

MONTOYA, RODRIGO. (1986): "Identidad étnica y luchas agrarias en los andes peruanos". En: *Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Mosca Azul editores. Lima, Perú.

_____. (1980): *Capitalismo y no capitalismo en el Perú.* Mosca Azul editores. Lima, Perú.

ROSTWORPWSKI, MARÍA. (1986): *La mujer en la época prehistórica*. Documento de Trabajo Nº 17. IEP. Lima, Perú.

CAVERO CARRASCO, JESÚS A. (1985): "El qarawi y su función social". En: *Allpanchis*, Nº 25, Año XV, Vol XXI. Cusco, Perú.

SANTISTEA, FRYNÉ. (1985): "Rasgos de una nueva identidad desde la experiencia de la mujer en barrios". En: *Allpanchis*, Nº 25, Año XV, Vol XXI. Cusco, Perú.

V. Experiencias educativas en Brasil, Chile y México

Brasil

*Nietta Lindenberg M.**

Breve historia del contacto en la amazonia occidental**

En el interior de los *seringales* y en los alrededores de las haciendas agropecuarias existentes en la región de la cuenca de los ríos Juruá/Purus, en las tierras del Acre y del Sudeste del Amazonas, viven actualmente cerca de doce grupos indí-

* Brasilera. Ha trabajado como profesora de expresión y comunicación en lengua portuguesa, especializándose en actividades relacionadas con procesos cognocitivos y creativos de aprendizaje de lecto-escritura. Desde 1983 se ocupa de educación en áreas indígenas y ha coordinado cursos de formación para docentes indígenas en el Acre (Brasil), Actualmente está coordinando la creación de un Núcleo de Educación Indígena en el Museo del Indio de Rio de Janeiro.

** Tanto este párrafo como el siguiente han sido elaborados por el antropólogo Terri Valle de Aquino.

genas pertenecientes a los troncos lingüísticos Pano, Aruak y Arawa. Entre los primeros se encuentran los grupos Poyanawa, Nukini, Jaminawa, Kaxinawá, Yawanawa, Katurkina y Kaxarari. Clasificados como Aruak están los Kampa, Manchineri, Apuriná y Jamamadi. Y pertenecientes a los Arawa, el grupo Kulina. El conjunto de todos estos grupos tiene una población estimada de 8.500 a 10.000 indios, aproximadamente.

Estos grupos indígenas fueron incorporados como trabajadores en los *frentes de extracción* (de *caucho, seringa, castanha,* madera, pieles de animales, etc.) desde fines del siglo XIX. La amazonia occidental, que hasta mediados del siglo XIX era considerada como una de las áreas de mayor población indígena, fue rápidamente despoblada a medida en que se abrieron nuevos *seringales* o núcleos civilizados. En menos de diez años, la región se convirtió en la mayor productora de *goma* de Amazonia, con una población de cerca de 50.000 inmigrantes del nordeste brasileño.

Este rápido proceso de invasión y ocupación de los territorios indígenas por los integrantes de los frentes de extracción de *goma* significó el exterminio físico y cultural de varios grupos indígenas y, los que sobrevivieron, se vieron obligados al trabajo compulsivo impuesto por el *barracão* de los *seringales* en formación dentro de la región. El *barracão* es el espacio donde se establece la relación socioeconómica típica de la empresa de extracción: el productor recibe de su fornecedor todo aquello que necesita para la producción de *goma*, incluyendo dentro de esto herramientas de trabajo (hachas, machetes, cuchillos de *seringa*, baldes, tarros, escopetas, etc.), alimentos, ropas y utensilios diversos. El pago de estos implementos se hace a través de la venta de la totalidad de la producción de *goma* al fornecedor y al precio por él fijado. Se realiza un nuevo abastecimiento y así el proceso continúa, sin que jamás circule dinero. Antes, incluso, de empezar a cortar la *seringa* –cada año– el productor directo ya está endeudado. Es a este engranaje, al que Euclides de Cunha (1976: 109) calificó como 'la organización más criminal del trabajo', constatando que 'el *seringueiro* hace real una feroz anomalía: es el hombre que trabaja para esclavizarse'.

Es un hecho sabido el que muchos dueños de *seringales* mantenían y pagaban a *mateiros* profesionales que se especializaban en la organización de '*correrías*', ya sea aquellas cuyo único objetivo era el exterminio físico de los grupos índigenas, como aquellas cuyo objetivo era incorporar a los indios como fuerza de trabajo en los *seringales* que se estaban formando en la región.

Es lo que se concluye del testimonio del jefe Kaxinawá Alfredo Sueiro del río Jordão, cuando contrapone en su discurso a dos de los personajes más conocidos en la región de el Alto-Juruá como organizadores de *'correrías'*:

> "Pedro Biló no amansaba *caboclo*. Pedro Biló solo amansó a Manoel Papakó porque le pegó un tiro a su madre y él era bien jovencito. La madre murió de bala.

"Felizardo Cerqueira es quien amansaba *caboclo*. El amansaba *caboclo* para trabajar para él. Nosotros todos aquí trabajamos para Felizardo. El tuvo para más de ochenta hijo con las *cabocla*. El amansaba *caboclo* y después les ponía la marca 'F.C.' para saber que el caboclo era sólo de él. El Nicolau, el Regino, el Chico Curumin, el Romão, esos caboclo más viejo, toditos, todavía llevan esa marca en el brazo. Pinchaba el brazo con cuatro aguja y pasaba tinta de genipapo mezclado con pólvora y tizne negro de *sernambí*".

(De una grabación).

Una vez sometidos por estos organizadores de *correrías*, generalmente bajo las órdenes de algún determinado patrón *seringalista* de la región, los grupos indígenas pasaron a vincularse como trabajadores en los *seringales* que se establecieron en sus antiguos hábitat. Inicialmente, fueron utilizados como cazadores para el *barracão*, *mateiros*, *varejadores*, jornaleros, *colonheiros*, agricultores y, posteriormente, como *seringueiros* –extractores de *goma*. Se trataba de una mano de obra ya habituado a la vida de los *seringales* y de más barato costo que la nordestina. Y de este modo pasaron a vincularse con el *barracão* de los *seringales*. Pero ese vínculo con los *seringales* no les impedía seguir plantando sus grandes *roçados* familiares, al contrario de los *seringueiros* nordestinos, que dependían enteramente de sus patrones, impedidos de hacer sus *roçados* durante la fase del auge de la *goma*. Para muchos grupos indígenas este compromiso como fuerza de trabajo en los *seringales* significó la destrucción de sus antiguas aldeas o '*cupichau*', la eliminación de rituales y vida ceremonial, la manipulación de sus antiguas reglas de parentesco y matrimonio, e inclusive el olvido de sus lenguas, en el caso de aquellas comunidades localizadas cerca de los villorrios o ciudades de la región. Otros grupos, como los Kulina y los Kampa, lograron preservar gran parte de sus antiguas tradiciones tribales, puesto que no se transformaron en *seringueiros* y permanecieron agrupados en pequeñas comunidades; en cierto sentido, mantuvieron una autonomía mayor en relación al *barracão* de los *seringales*.

A partir de comienzos de la década del 50, la empresa cauchera de la región pasó por un gran momento de crisis. El *seringal* dejó de ser una empresa especializada solamente en la producción de *goma*. Los nuevos aumentos del precio de la *goma* no acompañaban los incrementos de los precios de las otras mercaderías. A consecuencia de eso, el poder de crédito de los patrones *seringalistas* disminuyó y el abastecimiento de esas mercaderías a los *segingueiros* se redujo drásticamente. Inclusive, el Banco de Crédito de Amazonia, –creado para reactivar los *seringales* silvestres y ejercer el monopolio de la comercialización de la *goma*–, pasó a seguir una nueva orientación, que dificultó que se realizara el financiamiento para la producción de la safra de *goma*.

Fue en este contexto cuando surgió un nuevo personaje social, que llegó a desempeñar un rol económico bastante importante. Se trataba de los *"barranqueiros"*, un pequeño campesinado emergente, resultante de las constantes crisis de la empresa *seringalista*. La mayoría de ellos se radicó próxima a las ciudades de la región, viviendo básicamente del cultivo de la tierra, de animales domésticos y de la venta de parte de esta producción en las ciudades. La no existencia de tierras desocupadas condicionaba las actividades de los *barranqueiros*, subordinándolas a los designios de la propia empresa *seringalista*.

El *barranqueiro* define su práctica económica en relación a la del *seringueiro*, principalmente en cuanto al vínculo que ambos establecen con el patrón. Este se considera 'liberto', mientras que el *seringueiro* es visto como un 'cautivo' que está siempre subordinado a los patrones *seringalistas*. Esa oposición se refleja tanto a nivel de la producción como de la comercialización de los productos. En el caso de los *barranqueiros*, el patrón no interfiere en ninguno de los dos aspectos, mientras que en los productos originarios de la *seringa* interviene tanto a nivel de la producción propiamente tal como en la comercialización.

Es en esta época de crisis de la empresa *seringalista*, cuando parcelas significativas de las poblaciones indígenas llegaron a las proximidades de las principales ciudades de la región, viviendo a la manera de los *barranqueiros*. Esto ocurrió con parte de la población Kaxinawá que se desplazó hacia los alrededores de las ciudades de Feijó y Tarauacá, parte de la población Katukina a los alrededores de Feijó, de la población Poyanawa a los alrededores de Cruzeiro do Sul, y parte considerable de la población Apuriná a las ciudades de Boca do Acre, Labria y Rio Branco, etc.

A partir de comienzos de la década del 70 un nuevo frente pionero alcanzó la región del Juruá/Purus. Se trata del frente agropecuario, que se instaló como iniciativa económica a través de la compra de innumerables *seringales*, con el objeto de crear un mercado de tierras. La vanguardia de este frente estaba compuesta, sobre todo, de inversionistas, especuladores de tierras *grileiros* profesionales.

Una vez adquiridos los *seringales*, la mayor preocupación de esos inversionistas –conocidos en la región como 'los paulistas'– era intentar sacar a los que allí habían permanecido pese a las constantes crisis de la empresa *seringalista* de la región del Juruá/Purus, mediante el ofrecimiento de irrisorias indemnizaciones o usando métodos violentos. De hecho, la venta de los *seringales* no tomó en cuenta la existencia de esos *posseiros*, indios y acreanos, originando una serie de conflictos que se traducían en incendio de los *barracos*, prisión, amenazas de muerte, etc. En los bajos precios de las tierras, en esta primera fase, estaban incluidos también los riesgos de futuras expropiaciones por el Estado y el conflicto con los que allí habían permanecido.

Es a partir de una segunda fase del frente agropecuario cuando se inician los grandes proyectos de *desmatamento*, para implantar las modernas haciendas ga-

naderas, contratando a la fuerza de trabajo local para tales iniciativas. Es en esta fecha, a mediados de los 70, cuando varios grupos indígenas se transforman en peones o trabajadores manuales de los múltiples *desmatamentos* que se efectúan en la región.

En suma, la situación que viven actualmente estos grupos indígenas del Juruá/Purus sólo será entendida dentro del contexto de los proyectos y realizaciones de la sociedad regional, nacional e internacional, que primero se apropió de sus antiguos territorios y luego de su propia fuerza de trabajo. De ninguna manera estos grupos indígenas pueden ser vistos como un elemento externo a la sociedad. Tal vez, la forma peculiar de esta articulación sea el factor responsable de esta aparente exterioridad, que no es sino una forma de marginalización socio-política y cultural.

De los derechos indígenas

> "¡Mire, mi idea! Yo creo que al propio indio ya le llegó la hora de organizarse. El indio siendo profesor dentro de su aldea es la cosa más importante para el propio indio. Mejor que las *lideranças* se queden pidiendo un profesor blanco, que trabaja en la PUNAI, que se queda con los indios siendo el jefe de los indios".
>
> *(Grabación. Francisco Pumerangui Apuriná)*

A partir de 1976, la creación de la Ajudancia de la FUNAI en Río Branco y de las entidades de apoyo a la causa indígena –como la Comisión Pro-Indio del Acre (CPI Acre), el *CIMI*-Norte y la Coordenadoria de Indigenismo– contribuyó para que las comunidades tomasen conciencia de sus derechos en relación a la posesión de las tierras habitadas en forma inmemorial por ellos y a mejores condiciones de enseñanza y salud en sus aldeas.

Desde entonces, varias comunidades comenzaron a organizarse en cooperativas de producción y consumo, con el objetivo primordial de asegurar la ocupación de sus tierras, pasando a producir, por iniciativa propia e independiente de sus antiguos patrones, *goma*, *castanha*, madera, productos agrícolas, etc.

Fue de esta manera que los 800 indios Kakinawá del río Jordão pasaron a ocupar los 6 seringales existentes dentro de su *área*. Los Kakinawá del río Humaitá ocuparon uno de los tres seringales existentes dentro de su reserva. Los Yawanawa y Katukina del río Gregorio también empezaron a producir *goma* por cuenta propia, independientemente de los gerentes de la empresa agropecuaria Paranacre que adquirió 453 mil hectáreas de tierra, adueñándose incluso de tierras

indígenas. Gracias al movimiento cooperativista emergente entre ellos, se logró la ocupación del *seringal* Kaxinawá. Los Jaminawa y Manchineri del alto río Iaco, Municipio de Sena Madureira, están hoy en día produciendo caucho y productos agrícolas independientemente de sus antiguos patrones, garantizando de este modo la pose permanente de sus tierras, a partir de la explotación productiva de las riquezas allí existentes. Esta misma experiencia está siendo realizada por los Apuriná de los Km. 45 y 124, de la BR-317, con resultados positivos. Desde el 81, estas comunidades y muchas otras de la región están comercializando por cuenta propia sus safras de *goma* y *castanha*, lo que contribuyó a que los patrones y gerentes de los *seringales* que vivían ahí, explotando comercialmente a los indios, se retiraran.

Son justamente estas comunidades indígenas las que, luchando por la posesión de sus tierras, denunciaron a la prensa las pésimas condiciones de salud y enseñanza existentes en sus *áreas*. Da una idea muy exacta de esto este trecho de una carta enviada por las *lideranças* indígenas al presidente de la *FUNAI* en noviembre del 82:

> "Muchos indios de aquí del Acre están muriendo de sarampión, coqueluche o tos convulsiva, malarias mal curadas, hepatitis, tuberculosis, verminosis, deshidratación acompañada de fiebre alta, vómitos y diarrea, neumonía que mata principalmente a los niños y viejos de nuestras comunidades indígenas. Hace mucho tiempo que faltan remedios en nuestras *áreas*, porque el CEME de aquí de Río Branco no dispone de medios. El presupuesto que viene para la Ajudancia de la FUNAI del Acre todos los meses no alcanza para comprar remedios para todas las áreas indígenas del Acre".
>
> *(Diario "Gazeta de Acre", 21/11/82, Rio Branco).*

Reivindicaron también la implantación de programas de alfabetización, como una forma de disminuir el analfabetismo responsable de la explotación y la dominación en sus actividades productivas. Dicen también los indios en la carta referida:

> "Queremos aprender a sacar cuentas, a calcular nuestros saldos, no queremos seguir siendo explotados por los patrones de los *seringales*. Queremos leer nuestros recibos de mercaderías para saber los precios de ellas, y queremos saber el valor de nuestra producción de *goma*".

Surgieren, además, en este documento que:

> "...para mejorar las condiciones de salud y enseñanza en las áreas indíge-

nas, se debe preparar a los indios para que sean, ellos mismos los monitores educacionales y los agentes de salud, puesto que ellos tienen más compromiso con sus comunidades que los funcionarios no-indios de la FUNAI".

El proyecto educativo: "una experiencia de autoria"

"Estudiamos para saber valorizar nuestra tierra, para saber vivir sobre ella con nuestro pueblo, luchado, masacrado por la boca de la escopeta moviendo con diez dedos. Nosotros somos hijos de esa tierra también...".

(Texto: Osair Sia Kaxinawá).

Al comienzo de marzo de 1983, la Comisión Pro Indio del Acre y la Coordinadoria de Indigenismo realizaron el 1º Curso de Formación de Profesores Indios, en el Acre. Por un período de tres meses, un pequeño grupo de profesores hizo clases de alfabetización en portugués e introducción a las matemáticas en el Centro de Treinamento de Fundação Cultural, en Rio Branco, capital del Acre. Así, un grupo de 18 muchachos y 3 jóvenes indias escogidos por sus *lideranças*, hicieron su 1º Curso de formación como profesores. Las comunidades interesadas contribuyeron con alguna cantidad de recursos, de modo de crear un fondo común destinado a la compra de útiles escolares, pasajes de onmibus, etc. El alojamiento se obtuvo gracias al Gobierno del Estado y la alimentación al Gobierno Federal, vía FUNAI.

Alfabetización y Bilingüismo

La alfabetización de los monitores –todos hablantes bilingües– se realizó en este 1º curso en portugués por razones variadas y complementarias: primero, por la propia naturaleza plurilingüe del grupo de jóvenes indígenas futuros profesores, que reunían a 3 familias lingüísticas a través de las lenguas Kaxinawá, Katukina, Yawanawa, Manchineri, Jaminawa, Apuriná, Poyanawa, Kakarari y Kulina. Así, era la lengua portuguesa la que permitía la comunicación inter-étnica, tanto de los grupos indígenas entre ellos en su calidad de naciones diferenciadaas, como con el resto de la sociedad no indígena regional y nacional. Por eso se la escogió para iniciar y darle continuidad al proceso de alfabetización. Atendimos, de esta manera, la reivindicación unánime de estos grupos de poder usar la escuela como lugar para instrumentalizar el contacto siendo el dominio de la lengua portuguesa un

paso fundamental de este proceso. Alfabetizarse, saber hablar, escribir y contar en la lengua del blanco fue vislumbrado así como un DERECHO por el movimiento indígena entonces naciente, mecanismo posible de fortalecimiento ante el juego de fuerzas establecido con la sociedad envolvente a partir del contacto; derecho cuyo ejercicio es una de las formas de disminuir el proceso de aniquilamiento físico socio-económico y cultural que han sufrido estos grupos durante este siglo.

> "Los indios también tienen su derecho de aprender a leer, escribir y sacar las 4 operaciones de cuentas, para no ser engañados por el patrón blanco en el peso de la *goma* y en el arreglo de cuentas y en el precio de las mercaderías...
> Y los indios no tienen vergüenza de hablar su propia lengua de ellos.
> Yo soy indio Kaxinawá del río Jordão".
>
> *(Texto: Osair Sia Kaxinawá).*

Las nueve lenguas indígenas que actualmente participan, a pesar de ser entendidas como fundamentales para la mantención y el fortalecimiento de la identidad étnica, no fueron objeto de enseñanza formal en ese 1º curso. Pero, una vez alfabetizados en portugués, todos los monitores se dedicaron a crear una escritura espontánea en sus lenguas, para registrar cantos rituales, mitologías y todos los contenidos que son la marca cultural del Pasado y de la Tradición.

Fue recién a partir del 2º Curso de Formación de Profesores, en 1985, cuando se empezó a hacer un estudio más formal y sistemático, con la participación activa de los hablantes/escribientes indios y con asesoría de lingüístas de la UFRJ-Universidad Federal de Rio de Janeiro. Se pudo, así, evaluar con los profesores indios el problema de una mejor definición ortográfica para una lengua cuya escritura estaba por ser escogida, procurando formar un sistema coherente y económico de representación, expresión y comunicación.

Los cursos fueron, a lo largo de 4 años de trabajo, incorporando y tratando de resolver los problemas didáctico-pedagógicos vividos por los diversos profesores en su práctica escolar cotidiana. Era, al volver a sus *áreas* y al enseñarles a sus parientes, cuando ellos podían confrontar sus nuevos conocimientos con la realidad indígena, teniendo así que reordenar/recrear y transmitir lo aprendido. El estudio de la lengua portuguesa fue siendo gradualmente equilibrado y complementado con la enseñanza oral/escrita de sus propias lenguas, sin las cuales la alfabetización no habría sido posible en el caso de las *áreas* cuyos niños son monolingües en la lengua materna (como los Kaxinawá de Recreio, Humaitá, Jordão; los Kulina; los Jaminawa; los Katukina del Gregorio y Campinas; etc.). En el caso contrario, el de los grupos cuyos niños son monolingües en portugués (muchas aldeas Apuriná, Poyanawa, Kaxinawá del Caucho, Paroá, etc.) la enseñanza de la

lengua materna ha sido progresivamente incorporada en las escuelas por los monitores. Estos han realizado, con la asesoría del equipo de la Comissão Pro-Indio/FUNAI, un esfuerzo prácticamente autodidacta de investigación de léxico y la elaboración de silabarios en sus lenguas, con resultados bastante significativos, tanto desde el punto de vista lingüístico, como del político/cultural, en el sentido del fortalecimiento de la identidad étnica.

Materiales didácticos de autoría

Pretendiendo que la práctica educacional de los profesores en sus aldeas, realmente expresase, informase y dinamizase su realidad étnico-cultural socio-económica, inventamos en conjunto durante los cursos, los materiales didácticos en los que se basa la enseñanza/aprendizaje en las aldeas.

El método de trabajo, en los 4 cursos ya realizados, privilegió las actividades creativas, que les dejaban a los alumnos la tarea de pensar y confeccionar sus textos de estudio. Fueron ellos mismos los que, cuando ya empezaron a ejercitar la escritura en portugués, escogieron, escribieron y dibujaron las primeras palabras generadoras de la "Cartilha de Indio Seringueiro", primer material didáctico producido por el proyecto a partir del cuál se realizó la alfabetización en las aldeas. Esas palabras fueron siendo seleccionadas de entre aquellas que fueron levantadas y registradas y que demostraron tener contenidos significativos para los grupos indígenas.

Fuera de este criterio-cultural de las palabras generadoras, se tomó también en cuenta la relevancia lingüística, es decir, la capacidad de que ellas en su conjunto presentaran los problemas fonéticos esenciales para la enseñanza/aprendizaje de la lengua portuguesa.

Esta "Cartilha" no utilizó planchas motivadoras y representativas de las palabras, sino que dibujos hechos por los propios monitores. Estos dibujos, explosiones creativas de forma y color, expresan aspectos significativos de una visión de mundo indígena: sus experiencias post-contacto, sus mitologías, etc., facilitando la aprehensión inmediata de las palabras así representadas, además de contribuir a la reflexión y comprensión de su propia cultura, puesto que el ejercicio de creación de los dibujos estimula y motiva la memoria y la imaginación creadora y crítica.

Paralelamente al trabajo de elaboración de la Cartilha, que enfocaba sobre todo el universo de las sílabas, de las palabras y de su ordenamiento sintáctico en las frases, los alfabetizados fueron estimulados para escribir textos que contasen el cotidiano indígena: el trabajo de la *roça*, las cacerías, la pesca; sus fiestas –los *mariri* del maíz y el plátano, la fiesta del gavião-tirin; animales, plantas, árboles de la selva; muchas "historias de antiguamente" que revelan una variada mitología, rica en conocimientos acerca de "los secretos de la selva" rescatados con

mucha dificultad por los más viejos del grupo, conocedores de esa otra dimensión de su cultura. Iniciamos, así, un trabajo de valorización y rescate de esas historias que ellos identificaban como de "antiguamente" o "del tiempo cuando los bichos hablaban".

Los materiales, creados y escritos por los alumnos(as)-monitores durante el curso, fueron reunidos en forma de un libro de post-alfabetiżación que opera como material de lectura y estímulo para la creación de nuevos textos. El libro "Estórias de Hoje e de Antigamente", editado con ayuda del Ministerio de Cultura y que reune aproximadamente 50 textos escritos por los monitores, constituyó la primera antología de textos en portugués sobre el mundo indígena de la amazonía occidental, cuya autoría es de los propios indios.

Fuera de estos dos textos, producto del 1º curso (1983), se elaboró en el 2º curso (1985), un libro con textos y dibujos "Fábrica del Indio". Fue el resultado de un levantamiento de dos años con algunos de los grupos indígenas de la región, en el cual participaron algunos artesanos y miembros no alfabetizados, además de los alumnos y profesores de las escuelas. Buscamos rescatar y registrar con ellos todas sus prácticas productivas y artesanales, acerca de las cuales ellos iban minuciosamente narrando/describiendo las etapas del proceso de trabajo, desde el primer momento en cuanto materia prima, hasta el producto final elaborado. Este material fue editado con apoyo financiero de la FUNARTE (Fundación Nacional del Arte) y el INF (Instituto Nacional del Folklore).

En el 3º Curso de monitores (1986), finalizamos la elaboración de otro libro de textos "Escolas da Foresta", con ayuda del INEP-Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos/MEC, en el cual están reunidas las principales ideas pedagógico-didácticas de los profesores/alumnos indios acerca de su proyecto de Educación Indígena. Estos textos y dibujos formulan en forma poética y de opiniones, las varias concepciones sobre los diversos aspectos de esta escuela indígena post-contacto, que los interesa, informa y fortalece.

Estos materiales de creación y registro pasaron a ser documento e instrumento de divulgación de las culturas indígenas de la región para dos tipos de destinatarios: los alumnos indios de las escuelas, sujetos en formación, cuyo sentido de identidad indígena es necesario ayudar a formular; y los alumnos no-indios de la sociedad regional y nacional, que son normalmente víctimas o de la desinformación o de la mala información acerca de la cultura indígena brasilera. A título de ejemplo, la Secretaría de Educación del Maranhão y la Escuela Senador Correia, de Rio de Janeiro, adoptaron el libro "Estórias de Hoje e Antigamente" para el programa de enseñanza primaria, como material de lectura y consulta.

Por lo tanto, estos libros tuvieron la importancia resultante de la función que desempeñaron y desempeñan, ayudando a encaminar las etapas del proceso de alfabetización y post-alfabetización de los monitores y alumnos. Producto de su conocimiento y forma de pensar y expresar su historia y su cultura, estos materiales han sido un incentivo para la generación de nuevos libros y manuales. A tra-

vés de ejercicios, relatos y juegos, los alumnos son invitados a ser los autores de nuevos textos y dibujos, que pasan a ser la base para la elaboración de las etapas siguientes del proceso educativo, cuyos materiales y contenidos curriculares vamos construyendo poco a poco.

A partir de estos cursos, se fueron ampliando y haciendo más complejas las informaciones y los conceptos que serían transmitidos en las escuelas indígenas, con el objeto de satisfacer las expectativas de estos grupos en relación a los conocimientos necesarios para mejorar las condiciones de la vida en contacto. Pasamos a contar con el asesoramiento de especialistas en las diferentes disciplinas del currículo que iba siendo elaborado durante el proceso: lenguas indígenas, lengua portuguesa, etnomatemática, historia de los grupos indígenas (etno-historia), ciencias y salud.

La orientación pedagógica, tomando en cuenta los intereses indígenas centrales, es la de transmitir dos órdenes distintos de conocimientos necesarios para la formación y el dinamismo de las culturas indígenas post-contacto: uno de ellos relacionado a lo "nuevo" y al "todo mayor" (el patrimonio cultural universal) del que en este siglo pasaron a participar y necesitar; y el otro, relacionado al pasado y a lo específicamente indígena (sus tradiciones y sabiduría original) amenazados actualmente con el olvido de las nuevas generaciones, a partir del contacto.

Esto está expresado en un texto, del profesor indio João Carlos Kiã Kaxinawá:

> "...lo que queremos aprender de aquí en adelante es la lengua portuguesa y nuestra propia lengua. La lengua portuguesa para poder hacer un contrato... para aprender a poner dinero en el banco... La puntuación, el significado de las palabras, para entender la cultura de Brasil... y nuestra lengua para no olvidarnos de ella, de las historias de antiguamente, de la danza del *mariri*, los cantos del *cipó*, de nuestra artesanía..."

La escuela es, en cuanto espacio creado por y para el contacto, el lugar de transmisión de estos dos órdenes diferentes e interrelacionados de conocimientos, debiendo habilitar a los alumnos para un mundo nuevo cuya primera barrera es el dominio de la lengua portuguesa. Lengua que, una vez descifrada en sus artificios formales y, sobre todo, en sus significados, les permitirá la comprensión y la participación en la "cultura del Brasil", de manera que puedan beneficiarse con ella sin perder por eso su propia lengua, motor depositario de la cultura indígena original.

Es en la escuela donde se intersectan la tradición y la innovación, lo específico y lo general; el contenido curricular y los materiales didácticos deben reflejar y expresar críticamente esos dos órdenes de conocimientos y valores, punto móvil entre el pasado y el presente.

Un texto del monitor Osair Sales confirma lo recién expresado:

> "Creemos importante contar las historias de los antiguos en las escuelas para no terminar con nuestro mito. Si no se cuenta se acaba. Quien está en la escuela estudia la "Cartilha do Indio Seringueiro", "Estórias de Hoje e Antigamente", "Fábrica do Indio" y "Escolas da Foresta". Nosotros queremos también historias de ustedes, libros de ciencias y revistas de medicina. Diccionario, mapa de Brasil y calendario".

El calendario escolar obedece a un tiempo concebido por los monitores y los alumnos conforme a la misma lógica con que formularon el contenido curricular: días para lo nuevo, días para la tradición. Manteniéndose, sin embargo, el énfasis en la educación índigena tradicional, unido a la transmisión oral y por el ejemplo, de las técnicas y conocimientos relativos a la cultura nativa.

> "...tomo de los seis días, dos para estudiar portugués y matemática, y otros días para estudiar nuestra lengua nativa dada por la naturaleza...".
> "...los días que yo encontré mejores para hacer clases fue viernes y sábado, porque en los otros días uno puede cortar seringa, pescar, cazar y abrir el roçado...".

A este otro tipo de aprendizaje no-escolar, que impregna toda la red de informaciones transmitidas socialmente, los monitores también lo denominan "estudiar", diferenciándolo sin embargo, en su valor e intensidad del aprendizaje establecido formalmente en las escuelas indígenas post-contacto. Para el "estudio del portugués" en el sentido amplio de la expresión, bastan "dos días", con el fin de no inhibir o impedir el otro circuito e aprendizaje, experimentado cotidianamente en su calendario no escolar, pero sí educacional en el sentido más genuino del término.

Situación actual de las escuelas

Actualmente, se encuentran en funcionamiento 30 escuelas indígenas que envuelven a 17 área indígenas de los troncos Pano, Aruak y Arawa. Estos grupos han enviado todos los años a sus representantes para formarse y actualizarse en los cursos ofrecidos por el equipo de educación de la Comissão Pro-Indio del Acre. Estos monitores, luego de dos años de trabajo voluntario, fueron contratados en marzo de 1985 por vía de un convenio firmado entre la CPI-Acre, la FUNAI y la Secretaría de Educación del Estado. Están haciendo clases en sus escuelas de acuerdo a un programa curricular específico, que corresponde a los cuatro primeros cursos de la escuela primaria. Este currículo específico para las escuelas indígenas del Acre y del sur del Amazonas y para los cursos de formación de monitores indios, se encuentra en una fase de elaboración y estudio, debiendo estar concluido y aprobado por el Consejo Estatal de Educación antes de fines del 88, cuando también terminará el mencionado convenio.

De las treinta escuelas asesoras por nosotros, solamente tres están a cargo de profesoras indias. Esas excepciones ocurren en *áreas* donde la historia del contacto fue hecha más violentamente, lo que implicó desde la proximidad geográfica actual de estas aldeas en relación a las ciudades, hasta la destrucción de muchos aspectos de su identidad cultural indígena tradicional. Este es el caso del área Apuriná del Km. 124, localizada a orillas de la BR-317, que une el Acre al sudeste del Amazonas. Allí, dos jóvenes Apuriná, solteras, ejercen hoy en día papeles de prestigio dentro de su comunidad: una como auxiliar de enfermería y la otra como profesora, ayudando también en la contabilidad de la cooperativa indígena Apuriná.

En cuanto a la población femenina de alumnas matriculadas en las escuelaas, esta no sobrepasa –en la mayoría de los casos– el grupo de edad del casamiento (más de 14 años), ocasión a partir de la cual las estudiantes pasan a ser agentes de otro proceso educacional, haciéndose responsables del cuidado y la formación de sus hijos y nietos.

Entre los Kaxinawá del Jordão, el año 1985 se verifica, según una investigación hecha por la antropóloga Cecilia Mc Callum, que sólo el 22% de los alumnos eran de sexo femenino. Dentro de éstas, el 6% eran casadas, 12% solteras con más de 14 años y el resto con una edad variable entre los 6 y 14 años. Entre los Kaxinawá del Purus, ninguna mujer adolescente, mayor de 15 años, frecuenta la escuela.

Esta ínfima participación femenina, sea como profesoras o como alumnas de las escuelas indígenas puede ser mejor entendida si tomamos en cuenta la forma tradicional de inserción de la mujer en la vida socio-económica del grupo y el modo en que están divididos los papeles de cada sexo en esta sociedad.

Cuando se le pregunta a un indio(a) cuál es el trabajo de cada sexo, se obtiene como respuesta una lista de actividades marcadamente diferenciadas y complementarias: el hombre trabaja la tierra (abre, corta, quema, planta y desmaleza); construye las casas; fabrica algunas de las herramientas de trabajo –las piezas especificamente masculinas de la cultura material: el arco y la flecha, la canoa, el remo, los sombreros rituales, etc.; caza y pesca; y trabaja, actualmente, en la extracción de *seringa* y *castanha;* comercializa la producción o en el *barracão* (en las *áreas* sin cooperativas) o directamente en las ciudades.

Las mujeres están encargadas de otras actividades esenciales y variadas, como la recolección y la preparación de los productos del *roçado;* la participación en algunos tipos de formas de pescar *(tingui/auaca,* o mariscos en los arroyos); preparación y conservación de los alimentos; cuidado de la casa, las ropas, los hijos; fabricación de utensilios de trabajo –piezas de la cultura material específicamente femeninas: hilado, teñido y tejido el algodón (hamacas, ropas, bolsas), de pajas (cesterías), cerámicas (ollas, potes, platos) y algunos adornos.

Esta división sexual del trabajo, carácter ordenador de la economía indígena tradicional, es complementaria y por lo tanto equilibrada y no conflictiva. Y está

expresada, por ejemplo, en el lugar que ocupan hombres y mujeres en la vida social, cuando se reunen para sus comidas colectivas: los hombres se sientan en un grupo separado de las mujeres, mientras conversan entre sí compartiendo el alimento, ya sea en 2 casas separadas y vecinas, ya sea en 2 piezas dentro de una misma casa, o incluso en dos espacios dentro de una misma pieza.

Esta marcada división de los escenarios de las actividades se refleja también en el lenguaje hablado por hombres y mujeres. En lo que respecta a los temas de conversación y a su campo semántico, en el caso masculino, se refiere a los acontecimientos cotidianos de sus prácticas productivas (cacerías, pesca, siembras, extracción y comercio), o a la vida política económica del grupo *(reuniones,* viajes a la ciudad de Rio Branco por sus reivindicaciones, recepción de proyectos, viajes a Brasilia para presionar a los órganos federales, etc.), o a la vida social ritual (fiestas del *mariri*, fiestas "del blanco", historias del *cipó*, *pajelancia*, mitologías, etc.). En el caso del discurso social femenino, su campo significativo se extiende a toda la compleja red de relaciones de parentesco. Historias cotidianas del ámbito doméstico familiar son contadas, evaluadas y comentadas dentro del sistema de reglas éticas del grupo; casos de enfermedad, adulterio, novedades traídas por alguien que llega de otra aldea, o del *"centro"*, instauran un circuito de informaciones que puede resumirse en las expresiones: "copuchas de aldea" o "radio *cipó*" –como dicen hoy los propios indios al referirse a estos circuitos propios de comunicación intragrupal.

Las mujeres también introducen al campo de sus conversaciones el universo "extranjero", a través de las historias oídas a los hombres y recontadas y comentadas en el ambiente doméstico. Se mantienen así informadas y actualizadas acerca de la vida política de su grupo social como un todo, pudiendo inclusive ser escuchadas e influenciar a través de sus parejas, en las decisiones fundamentales de la comunidad.

EDUCACIÓN DE MUJERES INDÍGENAS

"Cuando nace, la mujer se llama con el nombre de su madre. La niña va creciendo y mamando y recibiendo alimento. Con 3 años ella ya empieza a comer con su manita y a los 6 ya acarrea agua del río. La madre le va enseñando a la niña a hacer ollas de arcilla y hamacas y cestas.
Cuando completa 10 años, ya hace *caiçuma* para su padre y ayuda a la madre a hacer comida. A los 16 años, a la niña ya le llega su edad. Entonces, el padre y la madre acuerdan hacer un casamiento y van a buscar al muchacho para que él caze y pesque y corte *seringa* para ayudarlos".

(Texto: Osair Siã Kaxinawá)

La mujer está marcada, a diferencia del hombre, por las tareas educacionales de las cuales es la principal agente. Encargada de la recepción y transmisión de una serie de "secretos" que forman parte del conocimiento específicamente femenino. Una gama de técnicas de fabricación artesanal, esenciales para la sobrevivencia económica y cultural del grupo, son tradicionalmente trasmitidas por ellas de generación en generación, de abuela a nieta, por la imitación y el ejemplo.

Es tarea de la mujer, por ejemplo, la manufactura de la cerámica en todo su proceso, desde el momento de ir a buscar la arcilla a la orilla de los arroyos, su manipulación en la fabricación de objetos, su decoración, hasta su posterior colocación en el fuego.

El hilado, teñido y tejido del algodón para confeccionar tejidos de uso doméstico, instrumentos de trabajo y adornos, así como el arte de las diversas cesterías son, tradicionalmente, tareas de la mujer indígena regional.

También es un conocimiento femenino y por lo tanto una tarea educacional exclusivamente suya, la creación y transmisión de las técnicas de los dibujos geométricos usados para las pinturas corporales/rituales y para la decoración de las cerámicas y tejidos. Tales dibujos, conjunto finito de trazos y formas geométricas a partir de los cuales son hechas las variadas combinaciones, reciben cada uno de ellos, nombres en la lengua indígena, casi siempre por analogía con las formas de la flora y fauna. Esa pintura geométrica, o como prefieren llamarla los propios indios "escritura indígena", recibe en las lenguas Pano el mismo nombre que ellos emplean para referirse a las letras del alfabeto o a la escritura del "blanco": Kene.

Los elementos básicos de los dibujos geométricos de los Kaxinawá (grupo que tiene los más elaborados de esta región) son la espiral, el rombo, el punto cerrado y el triángulo semi-oval. Estos elementos son combinados de varias maneras para crear la composición. La medida más importante es el cuidado con los detalles y la atención en la ejecución. Un dibujo complejo, pero mal hecho será desvalorizado. Otro criterio estetico es la asimetría. Los dibujos son frecuentemente alternados y desarrollados de manera de perder la simetría inicial.

Educación de mujeres indias en la amazonia occidental

En los últimos 100 años, con la progresiva y violenta expansión económica nacional e internacional sobre la amazonia occidental, se verifica una alteración del modo de vida indígena colectivo. Las extensas familias, que antiguamente habitaban los grandes *cupichaus* colectivos, se transformaron en familias nucleares, habitantes de las "*colocações*", distanciadas unas de otras por hasta 1 día de viaje debido a la geografía dispersa y solitaria del *seringal*. Se vió afectada, de esta

forma, el alma de la cultura indígena regional, sus modos de vivir, hacer, pensar y enseñar. Y, sobre todo, en el ámbito de lo femenino: las mujeres dejaron de tener un foco para sus actividades grupales, ocasiones en las que se daban preferentemente los procesos educativos de producir y recibir cultura.

En la actual composición geográfica de las aldeas de la región, los núcleos familiares se encuentran dispersos a muchas horas unos de otros, ocupando las *colocações* de seringa (unidad productiva del *seringal);* las únicas familias que todavía permanecen reunidas en sus sedes, normalmente a la orilla de un río, son las *lideranças* y sus parientes más próximos, los que usualmente ejercen funciones de prestigio modernas como la de enfermero(a), profesor(a), administrador de la cooperativa.

Cada mujer indígena, que habita esta actual disposición geoeconómica del *seringal*, pasa la mayor parte del tiempo en su casa, siendo más difícil para ella visitar a los parientes con los que en la forma tradicional de vivienda convivía, dividía y compartía los alimentos y los secretos –trabajando en conjunto en el *roçado*, la pesca, la artesanía, la vida cotidiana y ritual.

Actualmente, en el Acre, encontramos unos pocos grupos en aldeas colectivas –en torno a sus *lideranças*, con las casas dispuestas conforme a la lógica del parentesco (Kaxinawá del Purus y Kulina). En estos pocos casos de resistencia a la geo-economía del *seringal*, las mujeres continúan pescando, cocinando, haciendo artesanía, preparando las fiestas, bailando *mariri*, juntas. Ocasiones educativas por excelencia de enseñanza/aprendizaje femeninos.

Los niños también, niñas y niños separadamente, están siempre reunidos en los baños de río, juegos colectivos y también cuando frecuentan las escuelas recientemente creadas y dirigidas por los profesores(as) indios.

En el caso de muchas otras áreas indígenas de la región, más afectadas por la expansión económica de la sociedad regional, nacional e internacional a pesar de que la ética de la cooperación pueda mantenerse fuerte todavía, les falta oportunidad a la mayoría de las mujeres para reunirse debido a la dispersión geográfica y a la naturaleza de su trabajo: en las cosechas de los productos de sus *roçados* ahora individuales y antes colectivos, son acompañadas sólo por sus hijos y parientas cercanas. Las comidas colectivas son sustituidas por la alimentación aislada de los núcleos familiares. Con excepción de los días de *"reunión"* y fiestas.

Se nota, por ejemplo, al comparar a las Kaxinawá del río Purus (que viven aún en aldeas colectivas) con las del Jordão, Caucho y Paroá, que estas últimas son más reticentes y participan menos y con menor habilidad en las fiestas y en los quehaceres familiares cotidianos.

La mayoría de ellas, madres e hijas de las nuevas generaciones, desconocen y no muestran interés por los conocimientos relativos a sus funciones tradicionales, de fabricación de artesanías y de cuidado de la salud familiar, por medio del conocimiento de la medicina nativa indígena.

Así, privadas de las situaciones sociales colectivas, ocasiones privilegiadas

para hacer transmitir y recibir cultura por medio de sus procesos educacionales, las mujeres indias han empezado a olvidar sus valores, prácticas, técnicas y conocimientos relativos a la mantención y el fortalecimiento de la identidad indígena femenina. Han pasado a experimentar, actualmente, una situación de desequilibrio y dependencia con el mundo masculino (y a través de éste, con el mundo "extranjero"): sin sus utensilios de arcilla para la cocina, sin sus tejidos (hamacas-ropas), adornos y medicinas naturales, las mujeres esperan que provenga de la comercialización con el "exterior" de la producción masculina (agricultura y extracción) la satisfacción de sus recientes necesidades de consumo de los productos análogos industrializados, que antes ellas fabricaban o de los cuales prescindían. Son las mujeres las que más se resienten y le reclaman al hombre de la falta de objetos necesarios para su vida doméstica, como el jabón, la ropa, las ollas, remedios (alopáticos).

Los hombres se preocupan menos con esas compras pudiendo dejar a su mujer sin tales utensilios, mientras el marido exhibe un reloj o una radio. Eso no contradice en absoluto la ética indígena sobre la propiedad que le da a cada individuo la posesión de los frutos de su trabajo, pudiendo disponer de ellos en la forma que quiera. El trueque obligatorio se refiere más a los servicios que a las cosas.

Mientras tanto, en las *áreas* donde las mujeres siguen produciendo artesanías y con excedentes para la comercialización, como entre los Kaxinawá del Purus, ellas disponen de una fuente propia de recursos, siendo más libres y autónomas en relación al hombre para establecer contacto con el "mundo exterior". Al contrario, en las *áreas* donde ya ni siquiera tienen esos conocimientos (técnicas tradicionales –como la pintura el tejido/la cerámica/la medicina natural/el idioma–) las mujeres son más carentes y dependientes y por ende, todo el grupo lo es.

Proyecto de mujeres Kaxinawá

Ahora que los indios de la región están comenzando a valorizar nuevamente su propia identidad étnica, vía proyectos de desarrollo comunitario y educativos y al movimiento de demarcación de sus tierras, ellos sienten la necesidad de reinventar su cultura, de dinamizarla e integrarla a los nuevos tiempos. Sin embargo, se encuentran muchas dificultades para la revitalización de los mecanismos de enseñanza indígena. Las mujeres, cuyas madres y abuelas no les enseñaron las técnicas, se quejan de no poder aprender esas habilidades tradicionales porque existen muy pocas mujeres maestras, viven lejos de sus casas y se resisten a enseñar sin que haya algún otro incentivo para eso. Como resultado de esto, son pocas las mujeres capaces de producir una artesanía de buena calidad para vender y, como ellas dicen, crear una fuente alternativa de recursos controlada por ellas mismas.

Durante los meses de agosto y septiembre de 1985, se realizó una investiga-

ción entre las mujeres Kaxinawá del Jordão-Yuraia hecha por la antropóloga inglesa Cecilia Mc Callum y la artista plástica chilena Bárbara Martinoya Vicuña, invitadas por la CPI-Acre para asesorar a las escuelas allá existentes. Se averiguó y evaluó, en esa ocasión, el interés de la comunidad ante la idea de un proyecto de desarrollo comunitario/educativo que implicase la revitalización de el saber y la identidad femeninas. Se hicieron cinco reuniones y varias entrevistas individuales durante ese período.

Sin duda, el mayor interés de las mujeres en esas reuniones fue el aprendizaje de la artesanía –especialmente el tejido de dibujos tradicionales en algodón. Este interés obedece a dos tipos de motivos, de orden económico y cultural/educativo: el deseo que ellas tienen de comprar cosas y el deseo de poderles enseñar a sus hijas. Las mujeres, al expresarse, establecen un contraste entre las cosas de la escuela (del blanco) y las cosas de los Kaxinawá. La mayoría dice que lo que más le interesa son las cosas de los Kaxinawá; muchas veces dicen con toda franqueza que no les interesa leer, escribir o sacar cuentas. Muchas mujeres se entusiasmaron ante la posibilidad de conocer las técnicas artesanales que aún no habían tenido oportunidad de aprender. También sugirieron que junto con el tejido de dibujos podrían aprender cerámica, cestería y costura de ropas.

Muchas mujeres dicen que aunque sea difícil salir de sus casas para estudiar, ellas se las arreglarían para asistir si se les fuesen a enseñar los dibujos y las técnicas tradicionales.

Los propios hombres apoyan la idea de una escuela para mujeres, alabando la posibilidad de que ellas puedan contribuir directamente en una producción comercializable.

Una mujer dijo así en una reunión:

> "No, no tengo interés en la escuela (que existe ahora). Es así, nuestros maridos siempre luchan solos. Ahora, nosotras mismas, las mujeres, si de aquí en adelante estudiamos, nosotras mismas podemos comprar cosas; pero podemos hacer eso con nuestro trabajo. Yo creo que sería bueno si yo aprendiese. Yo siempre quería saber tejer hamacas con dibujos y hacer bolsas. Aunque ya me estoy poniendo vieja, yo puedo aprender si alguien me enseña. Y así, todas las cosas que faltan, yo las compraría, platos, tazones, tiestos. Y así, yo ayudaría a mi marido, que sería muy bueno".
>
> *(Grabación. Seringal Alto de Bode, agosto 1985).*

Otra mujer:

> "Yo quería aprender la escritura Kaxinawá (los dibujos). Ya sé un poco, pero no muy bien. Yo quiero aprender para poder enseñarles a mis hijas. Yo voy a ir y volver a la escuela, con ganas de aprender. Estoy diciendo la verdad, de veras voy a ir. Ya tengo hilado el algodón, sólo me falta tejerlo.

Otra cosa –yo hago cerámica, pero mal. No sé hacer "txi-txá" (un tipo de cestas), yo podría aprender. Cuando hago tiestos grandes siempre se quiebran. El problema es que no hay nadie que me enseñe (en mi *colocação*). Estoy diciendo la verdad, aunque yo tengo niños, voy a ir y volver para poder aprender, ir y volver. Cuando supiera todas esas cosas, yo siempre voy a ayudar a mi marido".

(Grabación. Seringal Alto do Bode, agosto 1985).

Se inició así, a comienzos de 1986, un proyecto piloto de formación de una escuela/cooperativa entre las mujeres Kaxinawá del río Jordão, con apoyo de la FUNARTE/Minc, y ejecutado por la CPI, cuyas acciones se desenvolvieron a través de un convenio con la Administración Regional de la FUNAI, en Rio Branco.

En seguida, reproduzco parte del proyecto escrito en 1986 por el equipo que hizo la propuesta –Cecilia Mc Callum, Fátima Almeida y Nietta Monte:

Procedimientos Metodológicos.

La artesanía indígena tiene contenidos de orden ecológico, tecno-económico, estético y estilístico, ritual-religioso, educativo-socializador y todo esto será observado atentamente, de modo que la producción de bienes para la comercialización no implique daños en ningún sentido para la totalidad cultural Kaxinawá.

Como ya existe la motivación indígena de producir bienes artesanales para cambiarlos por bienes industrializados, y sabedores de la existencia de un público comprador nacional e internacional, cada vez más interesado en la adquisición de productos artesanales indígenas, haremos posibles los contactos y el transporte, en un primer momento, hasta que la actividad subsista, independientemente, bajo la responsabilidad de los propios miembros de la comunidad.

Algunas mujeres poseen mayor habilidad lo que las individualiza como las mejores artesanas, por lo tanto, ellas serán estimuladas y concientizadas acerca del importante papel que deben desempeñar junto a su pueblo, como mantenedoras de las costumbres y prácticas tradicionales del grupo y revitalizadoras de los circuitos de transmisión educativa/cultural de estas técnicas.

Creemos que el objetivo, además mercantil, no hará correr riesgos a la artesanía, sino que reforzará la identidad étnica de los grupos, al garantizarles una renta superior a la que obtendrían como empleados de ínfima categoría en las actividades regionales. No se producirán modificaciones en la división tradicional del trabajo entre los sexos y se evitará la explotación indígena, debido al pago irrisorio que han venido recibiendo por sus productos: sea por la forma de venta aislada y ocasional, sea por la falta de conciencia de algunos miembros de la sociedad envolvente al no ofrecerles un precio justo por estos productos.

Observamos con ellas las fuentes de materia prima, atendiendo en cada oca-

sión los aspectos concernientes a la ecología, proporcionando informaciones sobre los daños que podrían sobrevenir de posibles actitudes depredatorias. Teniendo siempre en mente que la actividad artesanal será una fuente alternativa de rentas complementaria y no un gran proyecto de desarrollo económico.

Estimulamos a las artesanas a investigar, reforzar o redescubrir el estilo Kaxinawá, para que ese punto móvil de la frontera cultural que distingue al pueblo Kaxinawá de los otros pueblos indígenas, sea alcanzado. Y también, realizamos discusiones acerca del poder de atracción de los productos a través de la inversión en factores tales como la durabilidad y mayor elaboración de los ornamentos, para que el arte Kaxinawá gane fuerza y altura. En la misma forma, discutimos problemas de suma importancia como el valor de un producto considerando aspectos como el tiempo, el esfuerzo empleado, la materia prima utilizada –si es abundante o escasa, de fácil o difícil obtención– y los precios en el mercado de los bienes análogos industrializados.

Siempre que fue posible, organizamos colecciones destinadas a los museos, nacionales o extranjeros, con el debido asesoramiento antropológico.

En ese mismo sentido, pensamos elaborar catálogos con fotografías y textos explicativos para que sean distribuidos entre las propias comunidades indígenas de la región y de otros estados y la sociedad envolvente; instituciones en varios puntos del país donde haya interés y curiosidad por la artesanía indígena del Acre.

En abril de 1987, el proyecto de artesanía femenina posibilitó la realización de 5 grandes exposiciones en la capitales de Rio de Janeiro, São Paulo, Brasilia, Belém y Recife. Más de 1.000 piezas tejidas, de arcilla, y cesterías fueron vendidas a los precios estipulados por las propias cooperativas para las colecciones de los museos de estas ciudades.

En la ejecución de este proyecto participa una población predominantemente femenina, que recibe actualmente la colaboración de una parte de los hombres, a través de los profesores o de los administradores de las cooperativas (de *goma*). Estos han ayudado a las artesanas en la parte de fijar los precios, en el transporte, en la comercialización de la artesanía en la ciudad de Rio Branco y en el intercambio por mercaderías de interés para las mujeres productoras. Por lo tanto, no hay circulación de dinero en las aldeas y los recursos provenientes de los productos de la Escuela/Cooperativa ya vienen de la ciudad transformados en los objetos solicitados por la población femenina, a los cuales ellas no tenían acceso normalmente, cuando solamente el hombre producía para comerciar (*goma, castanha*).

Transcribo a continuación el informe destinado al organismo auspiciador, escrito por el ex profesor Kaxinawá Osair Siã Sales, actual coordinador de los recursos del "Proyecto de las Mujeres", en la ciudad de Rio Branco:

> "Rio Branco, Acre.
> A vuestra excelencia que trabaja en la FUNARTE. Que está interesada en

el arte Kaxinawá. Los recursos del Proyecto de artesanía que ustedes mandaron fueron puestos en la cuenta del Sr. José Osair Siã Sales, indio Kaxinawá del río Jordão, el día 24 de febrero de 1987. Estos recursos fueron usados de la siguiente manera. Las mujeres Kaxinawá ya habían producido varias piezas de artesanía con esa primera ayuda que recibimos en 1986. Ese proyecto no alcanzó para todas las mujeres.

...vendimos las artesanías que producimos con este proyecto. Con esta venta atendimos al resto. Sí, las que no fueron atendidas antes, lo fueron ahora.

Así los *seringales* continuaron produciendo sus artesanías.

...cada material, tiene su propia tradición y es un material muy especial, dura mucho tiempo, y está hecho con mucho cuidado. Ellos están hechos de plantas, hechos de la naturaleza misma, nos da placer producirlos a pesar de que no tiene demasiada salida. Pero producimos para usarlos dentro de nuestras propias casas. Tenemos 6 maestras. Ellas les enseñan a las nuevas alumnas... las maestras trabajan y las alumnas las ayudan para aprender a hacer estos trabajos. Ellas usan tintas de la selva, y agua, y tierra."

A continuación da una lista detallada de 32 productos artesanales, con sus respectivos nombres indígenas y las materias primas de las que están hechos. Y continúa:

> "Hay futuro presente. Sobrevivimos aún por la vida. El material que nosotros producimos en nuestro sistema Kaxi aún funciona muy vivo. Ese proyecto que recibimos alcanzó para formar Cooperativa. Y ahora sabemos a donde vamos a vender. Pero lo que pasa es que el proyecto es poco para atender a todas las mujeres. Todo el proyecto sólo atendió al 50% de las mujeres y el resto quedó mal, porque no alcanzó para todas. Ahora la organización se juntó a la cooperativa de los hombres. ¿Por qué? La cooperativa (de los hombres) tiene fuerza en el transporte de las mercaderías y ellas aún no la tienen...

En seguida los invita a ir a visitar el trabajo y les habla de:

> Otros compromisos: ahora vamos a entrar en contacto con todas las comunidades indígenas...
>
> ...Hay 32 comunidades que todavía hacen su trabajo y sus artesanías lindas, y tiempos atrás tuvieron sus dificultades de hacer y vender porque estaban en la masacre del blanco, del patrón blanco. Por este período estamos un poco más libres para trabajar...
>
> ...Hablamos nuestra propia lengua. Todavía usamos nuestra propia fiesta.

...Y usamos nuestra comida natural. Existe nuestro pasado histórico y nosotros siempre usamos nuestra medicina natural que es una de las más importantes. Aún usamos nuestra oración para curar a nuestros parientes enfermos. Aún existe nuestra letra propia llamada Kene. Es nuestra pintura. Usamos nuestra matemática natural y tenemos nuestro viaje maravilloso, en el bajo astral para hablar con nuestro dios Ipã que es nuestro dios del Mai.

Les estamos mandando todos los recibos que tenemos para comprobar nuestro trabajo con la artesanía, como nosotros tenemos capacidad de usar la burocracia de la ciudad.

La dirección de nuestra sede es calle Francisco Ferreira de Silva, 65, Baixa da Colina, COHAB, Bosque Rio Branco, Acre.

Atte.

José Osair Siã Kaxinawá

Vice-presidente de la dirección regional de la UNI-Norte".

Se mantuvo la construcción gramatical del original.

CONCLUSIÓN

Para concluir, tocaré algunos tópicos relativos al interrelacionamiento entre los dos proyectos educacionales, sus puntos de afinidad y de contraste.

El proyecto "Una experiencia de Autoría", en el campo de la educación escolar/formal, involucra principalmente a una población masculina de alumnos y profesores indios, motivados por una representación de la escuela orientada a la comprensión y el dominio del mundo exterior, diferenciado del modo de vida tradicional y específicamente indígena. Escuela que toma como base la tradición cultural e incorpora los nuevos conocimientos y técnicas.

Es así como la matemática, estudiada por los profesores indios en sus cursos de formación y llevada por ellos a las escuelas y a los materiales didácticos del proyecto, se basa en las experiencias matemáticas de los grupos indígenas de la región, presentes en la construcción de la casa, en el *roçado*, en la producción y la comercialización de *goma*, en la geometría inherente a las pinturas corporales, etc.

El portugués aprendido como 2ª lengua en su modalidad oral y escrita, pasa a ser en la mayoría de los grupos regionales, vehículo expresivo y de comunicación inter-étnica. Ejerce, junto al dibujo figurativo –técnica nueva practicada por primera vez a partir de la escuela– un importante papel en el registro y el fortalecimiento de sus identidades étnicas. Con la alfabetización inicial en la lengua portuguesa, los profesores pasan a usar el código escrito para graficar sus propias lenguas, de lo que derivó un bilingüismo en el que los propios indígenas investigaron, definieron y determinaron sus alfabetos.

Por lo tanto, las escuelas del proyecto de autoría movilizan nuevas informaciones, pero filtradas por el profesor y el alumno indio, que las redimensionan desde una perspectiva indígena, posibilitando que lo nuevo se configure a partir de la tradición y que la propia tradición se exprese a partir de nuevas técnicas, como la lectura/escritura, el dibujo y los números. Las técnicas artesanales, por ejemplo, han sido narradas en textos y dibujos de autoría indígena en los materiales didácticos del proyecto, transformándose en documentos, memoria verbal de un saber amenazado con la desaparición dentro de una sociedad de tradición oral, cuyo circuito de transmisión en el campo de la educación informal ha sufrido alteraciones ya analizadas en este artículo.

El proyecto "Escuela/Cooperativa" de las mujeres Kaxinawá se desarrolla, por una parte, en el campo de la educación tradicional incorporando a una población de maestras artesanas y sus alumnas, con el objetivo de revitalizar un circuito informal de transmisión/recepción de conocimientos y técnicas indígenas femeninas. Por otro lado, en su dimensión cooperativa el proyecto resulta en la producción de objetos artesanales orientados hacia el mercado, lo que implica la colaboración masculina puesto que son sobre todo los hombres los que manipulan, por vía de la escuela, el código numérico y la lectura/escritura en portugués. Es así como este proyecto "de las mujeres", a pesar de ser distinto en sus procesos educativos del "Proyecto de Autoría", tampoco puede ser entendido –en un sentido estricto dentro del campo de la Educación Tradicional– como de simple recuperación de la cultura indígena original. Dentro del contexto de las nuevas relaciones sociales, surgen nuevas funciones y se define no sólo un nuevo objeto de conocimiento sino un nuevo sujeto. Este nuevo sujeto, la mayor india Kaxinawá, podrá retomar su antigua función productiva dentro de la economía familiar, reequilibrando su papel con el del hombre Kaxinawá por medio de la comercialización de ese nuevo objeto. A pesar de que ese objeto artesanal resulta de un mismo procedimiento técnico, éste pasa a tener, en la nueva sociedad indígena post-contacto, un valor de trueque más que de uso. Las piezas de la cultura material, producidas tradicionalmente como instrumentos de la vida diaria, los adornos rituales, son ahora fabricados con la finalidad de trueque por mercaderías oriundas de la sociedad no-indígena. Este nuevo objeto artesanal, al ingresar al circuito comercial con su valor de uso transformado en un valor de trueque al combinar la función utilitaria con la estética, es testimonio de la nueva posición de la cultura material Kaxinawá en el mercado de el arte popular brasileño.

GLOSARIO

Area: Area indígena. Reserva. Territorio designado por ley a indios. Pese a que estos territorios están designados, en la mayoría de los casos las demarcaciones no han sido completamente resueltas.

Auaca: Planta tóxica como el tingui, se usa para pescar.

Barraco: Choza. Casa de madera, precaria.

Barracão: Espacio donde se realizaba el trueque en los *seringales* (el patrón entregaba los implementos necesarios para la producción de *goma*, y recibía a cambio la totalidad de la producción). No hay circulación de dinero. Almacén, pulpería, etc.

Barranqueiro: Pequeño campesino que surgió debido a las constantes crisis de la empresa *seringalista*.

BR: Carretera brasilera. Están numeradas.

Caboclo(a): Forma en la que la población regional no indígena designa a los indios.

Caiçuma: Comida indígena preparada en base a algún vegetal molido (*caiçuma* de maíz, banana, etc.). Especie de sopa o mazamorra.

Castanha: Castanha de Pará. Fruto de un árbol, de cáscara dura y carne blanca, tiene larga duración y alto contenido calórico. No es la misma castaña europea.

Caucho: Heveas Brasilienses. Uno de los árboles productores de goma.

CEME: Central de Medicamentos, dependiente del Ministerio de Salud.

Centro: Se llama a los lugares de trabajo y alojamiento al interior de la selva, en oposición a aquellos que están en las márgenes de los ríos.

CIMI: Conselho Indigenista Missionario. Organización de ayuda y asesoramiento a los indios, ligada a la Iglesia Católica.

Cipó: Ayahuasca. Bebida alucinógena fabricada a partir de dos vegetales amazónicos (una liana y un pequeño arbusto). Es usada en forma ritual por los indios. (En el texto: "Nuestro viaje maravilloso en el bajo astral").

Colocação: Colocação de seringa. Unida productiva del *seringal*, donde hay varios "caminos de *seringa*". Distan varias horas unas de otras.

Colonheiro: El que cuida un sitio pequeño donde cría animales y tiene un pequeño sembrado.

Correrías: Movimiento histórico de exterminio físico (genocidio) de los grupos indígenas amazónicos por los frentes de extracción, a comienzos del siglo XX (veinte).

CPI: Comissão Pro Indio. Organismo creado para la defensa de los derechos indígenas por indigenistas independientes, en momentos en que la FUNAI (organismo oficial creado con ese fin) no cumplía su papel. Hay CPIs en todo Brasil).

La CPI-Acre fue fundada por el antropólogo Terri Valle de Aquino y otros indigenistas acreanos.

Cupichau: Antigua morada indígena colectiva.

Desmatamento: (De *mata:* selva) Desbosque. Abrir grandes extensiones de la selva, cortando árboles y despejando, sea para la explotación agropecuaria, caminos, ciudades, etc.

FUNAI: *Fundação Nacional do Indio*.

Organismo que depende del Gobierno Federal y que fue creado a partir de las leyes relativas a los indios.

Es un organismo históricamente cuestionado por los indigenistas y por los propios indios.

Actualmente (noviembre 1987), la Ajudancia de la FUNAI del ACRE está presidida por tres personas: el antropólogo Terri Valle de Aquino, el indigenista acreano Antonio Macedo y el joven líder indígena Biraci Brasil.

Hechos como éste, prácticamente inéditos en Brasil, pueden darle un nuevo carácter a la FUNAI, como organismo de verdadero apoyo a la causa indígena.

Genipapo: tinta negra extraída de un vegetal amazónico, usada tradicionalmente para los dibujos corporales, rituales u ornamentales.

Goma: Fue usado para traducir la palabra *"borracha"*, como genérico del producto obtenido de los árboles de *caucho* o *seringa*. Goma elástica, caucho, hule, etc.

Grileiro: Propietario ficticio de grandes extensiones de tierra con fines especulativos.

Lideranças: De líderes. Es la forma en que se designa al conjunto de jefes indígenas, que están luchando por la defensa de sus derechos. Son estos jefes los que dirigen sus respectivas cooperativas y comunidades. A este grupo se han incorporado actualmente los encargados del proceso educacional indígena.

Mariri: Fiesta indígena (Kaxinawá).

Mata: Foresta: Selva.

Mateiro: Es el hombre que conoce la selva y se dedica a ser guía de los viajeros o a abrir caminos de *seringa*.

MEC: Actual Minc. Ministerio de Educación y Cultura.

Pajelancia: De *pajé:* chamán, curandero. Es toda la ciencia y la práctica del *pajé*.

Posseiro: Mediero. Que tiene parte de la producción de una tierra que no le pertenece.

Reunión(es): Convocadas por las *lideranças* para la discusión de los problemas políticos de las comunidades cada vez que es necesario. Son nuevas formas de ritual colectivo de convivencia social, instauradas a partir de la nueva práctica política de la lucha por la tierra, las cooperativas, y en pro de la salud y la educación.

Roçado: Rozado. Sistema agrícola itinerante, asimilado de las prácticas indígenas

y que consiste en una combinación de técnicas y tradiciones muy simples para cultivar la tierra en la región amazónica. Sus etapas son: cortar los árboles, quemar, plantar, y cuando esta tierra está agotada, abandonar esa área y recomenzar en otro espacio de la selva.

Seringa: Uno de los árboles productores de *goma*. En el Acre es el término con que se designa usualmente a la *goma* (como genérico).

Seringal: Un determinado frente de extracción de *goma*. Incluye varias *colocações*, *barracão*, etc. También es usado en el Acre para referirse a un bosque silvestre de *caucho* o *seringa*. (También hay *seringales* de cultivo, pero han tenido poco resultado en esta región).

Seringueiro: Se designa así al extractor de *goma*. Vive en la selva, y tiene su camino de *seringa*, el que recorre dos veces al día: una haciendo incisiones en los árboles y colocando recipientes para recoger el latex, y otra juntando lo recogido, para usualmente defumarlo o prensarlo, antes de comerciarlo.

Sernambí: Subproducto de la seringa.

Tinguí: Arbusto pequeño cuyas hojas machacadas se utilizan para adormecer a los peces en el agua y poder pescarlos con facilidad.

UNI: União Nacional do Indio. Organismo de las *lideranças* indígenas de todo Brasil. Coordinador de la lucha indígena.

Varejador: Es el que conduce una canoa empujándola por medio de una vara larga. Varejar: palear.

Bibliografia

Brandão, Castellano Branco, J.M. "O Jurúa Federal", *en Revista del Instituto Histórico y Geográfico Brasileiro*. Tomo especial, Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1922

Cunha, Euclides da. "Un paraíso perdido". Reunión de ensayos amazónicos. Colección Dimensões do Brasil, 1. Petropolis-Vozes. 1976.

Kesinger, Kenneth M. y otros. "The Cashinahua of Eastern Peru". Organizado por Jane Powell Dwyer. Haffenrffer Museum of Anthropology and Material Culture. Brown University. 1975.

Lindenberg, Monte, Nietta. Organización. "Cartilha do Indio Seringueiro do Acre". Comissão Pro Indio do Acre. 1983.

_____. "Estórias de Hoje e de Antigamente dos indios do Acre". Comissão Pró Indio do Acre. 1984.

_____. "Fábrica do Indio". Comissão Pró Indio do Acre. 1985.

_____. "Escolas de Floresta". Comissão Pró Indio do Acre. 1986.

Vallé de Aquino, Terri. "Os Kaxinawá-de seringueiro 'caboclo' a peão acreano". Tesis-UNB. (Universidad Nacional Brasilia). 1979.

CHILE

*Mireya Zambrano N.**

El interés despertado por el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, los estudios que se han emprendido, los resultados conocidos y el incentivo renovado por la elaboración teórica y la práctica del feminismo, han ido desembocando en la búsqueda de respuestas, cada vez más profundas y precisas, a los problemas que plantea el ser mujer en una sociedad de predominio masculino e ideología patriarcal.

Este proceso implica a la sociedad toda, como potencial motor de "liberación humana", ya que parte de un elemento insustituible de la existencia misma de la especie y su prolongación: la mujer y su progenie y las relaciones en este núcleo, valga decir, las relaciones de producción de la vida, de la fuerza de trabajo y de la creatividad humana: *la cultura.*

En América Latina estos problemas aparecen ligados a las diferencias socio-económicas y a la presencia de etnias indígenas de las que se desconoce la realidad, el comportamiento y la relación de los individuos en categorías sexuales.

Si pensamos que el componente femenino indígena tiene relevancia en términos cuantitativos en la mayoría de los países de Latinoamérica, esta importancia se ve cualitativamente aumentada por la presencia, cada vez mayor, de la mujer en la educación, en las organizaciones políticas y de trabajadores, en el campo laboral, industrial, agrícola, minero, en el servicio doméstico y por tanto en el aporte cultural que significa. Creemos que es urgente, conocer y trabajar el mundo femenino indígena.

En el CAPIDE (Centro Asesor y Planificador de Investigación y Desarrollo) desde el año 1978 hemos venido realizando investigación y acción en el área, centrada fundamentalmente en educación con grupos mixtos y, desde 1982, preparando la formación de un equipo de mujeres mapuche, que se encuentran hoy en un proceso de "comprender y hacer" que ha comenzado por investigar co-participadamente su propia realidad junto a mujeres cientistas sociales. Este proyecto se ha iniciado descubriendo desde la antropología a "otra" manera de ser mujer: la mujer mapuche hoy, ha ido alternando la investigación participativa, que busca definir mecanismos y formas de liberación y autogestión educativa y organizativo-productiva, con las acciones y programas resultantes.

* Chilena. Antropóloga. Desde 1978 investigadora y educadora en el Centro Asesor y Planificador de Investigación y Desarrollo (CAPIDE), del que es fundadora. Docente e investigadora hasta 1973 en la Universidad de Chile en Temuco. Actualmente, es coordinadora de la Unidad de la Mujer y, desde 1985, del proyecto "Posición Social, Participación y Dependencia de la Mujer Mapuche en el Centro-Sur de Chile".

e tan sólo cambiar el escenario

e de emigrantes es superior al
or factores demográficos, tales
sión en un territorio muy limi-
y por factores económicos: el
con una economía campesina
ente" encuentra menos oportu-
posibilidad de remuneración de

lusive a países vecinos, donde
cupaciones "sucias" o subem-

ital de la IX Región, se estima
sólo en el servicio doméstico,
no se cuenta con cifras de estu-
lta proporción de mujeres ma-
res y medio ambiente cultural,
promiscuidad, de explotación
on objeto permanentemente.

d, son dramáticos: es discrimi-
municación –habla un español
aneja insuficientes elementos
ce el manejo de artefactos do-
el medio ambiente en general,
ormas y agresiones que desco-
l difícil de superar.

mo por desuso, la baja escolaridad de la mujer por el ausentismo escolar forzado y la deserción precoz o temprana.

Los programas y calendarios escolares formales, no sólo no consideran la participación imprescindible de niñas y niños en las labores productivas, la vigencia de la lengua nativa –mapudugun– ni los códigos culturales ancestrales en cuya transmisión y mantención el rol de la mujer es de la mayor relevancia, sino que tienden a la aculturación por la castellanización, buscando una pretendida homogeneidad cultural.

La propia familia mapuche, en la disyuntiva de tener que disponer de mano de obra doméstica o de "apoyo" a labores productivas, determinará que sea la mujer la que abandone la escuela ya que "por ser mujer, no necesita saber para hacer lo que tiene que hacer", lo aprende desde pequeña, de su madre y abuelas. Así también se estima que la mujer está en mejores condiciones para migrar a la ciudad y encontrar empleo.

En este contexto, el año 1985 iniciamos el proyecto de investigación-acción denominado "Posición social, Participación y Dependencia de la Mujer Mapuche en el Centro-Sur de Chile".

Marco teórico metodológico

Intentamos, en general, encontrar algunas dimensiones que nos permitieran sistematizar las relaciones sociales de los sexos en la cultura mapuche y la posición que en ellas ocupa la mujer.

Ha sido de nuestro interés observar que las mujeres mapuches, siendo importantes e influyentes en algunos dominios, rangos de edad y status en relación con los hombres, no ostentan, en general, poder y/o autoridad estimada y reconocida social y culturalmente, principalmente por ellas mismas.

La investigación que hemos emprendido, más que encontrar causas explicativas, ha pretendido describir y sugerir dimensiones y aspectos, formas y mecanismos recurrentes, vinculados a las percepciones de los individuos y de la organización social y cultural mapuche, en el marco de las esferas de relaciones "domésticas" y "políticas" que aparecen más ligadas a la mujer la primera y al hombre la segunda, intentando el develamiento de algunas formas de acceso a un poder de liberación de la mujer mapuche en particular y desde allí a la mujer en Latinoamérica.

Sabemos que son múltiples las variaciones que presenta la conducta observable en los seres humanos en cualquier sociedad. Sin embargo, también podemos reconocer algunos límites y diferencias que son elaboradas y adscritas a cada sexo: restricciones, responsabilidades, modales y tareas.

Así, también podemos reconocer cuáles de ellas son asociadas a roles que son considerados importantes, otorgan estima, autoridad, poder, a mujeres o a hom-

bres en la cultura mapuche y dimensiona los elementos de simetría o asimetría en las estimaciones culturales de las relaciones intersexos en las perspectivas interna y externa a la sociedad mapuche. Nos ha interesado relevar fundamentalmente, en este sentido, las percepciones que la mujer mapuche tiene sobre sí misma, sobre su participación y poder de decisión en las esferas privadas y públicas y sobre las relaciones de dominación y dependencia de que es objeto, en diferentes momentos y posiciones, en su triple condición de mujer, mapuche y pobre en la sociedad mapuche y en la sociedad global.

Tratamos de establecer y comprender los correlatos de estos factores en la realidad de la vida de las mujeres mapuche en su familia, su comunidad y en la ciudad, develando las vinculaciones existentes entre los roles económicos, religiosos, sociales, políticos, biológicos, médicos, en las actividades cotidianas y rituales.

En otro nivel, a partir de una reevaluación de los presupuestos que en Antropología se plantean acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y de los roles y status asociados a las mujeres, nos han surgido una serie de preguntas de diferentes niveles que han ido incidiendo en nuestro quehacer.

Vemos, en primer lugar, que el concepto de posición social –aún en su delimitación a términos de participación y dependencia– se encuentra asociado al concepto de poder, el que a su vez se confunde con los de autoridad, prestigio, status y otros.

¿Se puede entender el concepto de poder con el mismo ámbito de significación en nuestra cultura y en una cultura indígena?

Si pensamos que sí y que el concepto de poder, en la comprensión occidental, está asociado a la habilidad para ejercer dominio, fuerza o control social, político, económico de masas, este nos conduce a categorizar o evaluar confusamente algunos rasgos, hechos o instituciones que observamos en otras culturas[1]. Esto aparece especialmente equívoco en relación a las culturas indígenas, donde estas significaciones y categorías pueden o no corresponder a nuestro concepto de poder, ya que los significados de las representaciones simbólicas están determinados por las relaciones entre las formas ideológicas y la base material de las relaciones sociales dadas en la experiencia individual o de grupos y estas difieren de un contexto a otro, dando lugar a conjuntos de representaciones sociales o universos simbólicos diversos[2].

[1] El concepto de poder está desarrollado a partir de las asociaciones significativas que distinguimos en nuestra cultura y sólo se propone para efectos del presente análisis.

[2] Cuando nos referimos a representaciones simbólicas y universo simbólico lo entendemos –de acuerdo a Berger y Luckmann– como las maneras de organizar las significaciones del conjunto de la sociedad a partir de la posición social que se ocupa. En nuestro caso, desde la posiciones de clase, género, etnia y generacional de la mujer mapuche. Para una mayor información de las proposiciones en antropología simbólica ver a Geertz y Turner en: Rossi, Ino y E. O'Higgins "Estructuralismo, Etnociencia y Antropología Simbólica" en *Teorías de la Cultura y Métodos Antropológicos*. Barcelona: Anagrama, 1981, pp. 120-149.

Nos parece que, en el caso mapuche, se ha evaluado y categorizado equívocamente cuando se adscribe o se niega, en general o "a priori", el "poder" que podría otorgar a las mujeres el participar o no en instancias de decisión o de control, proporcionales o no a su aporte y/o contribución en cualquier hecho, institución o proceso de la vida social y cultural de su grupo.

Pensamos, entonces, que se hace necesario definir culturalmente los ámbitos de significación de conceptos tales como poder, autoridad, prestigio y otros en la propia lengua mapuche y encontrar sus correlatos más precisos en el español, a fin de no confundir o interpretar equívocamente los significados reales de la participación y/o la dependencia de la mujer, de sus roles y posiciones en las relaciones sociales de su grupo.

En este sentido, la investigación y la descripción etnográfica tienden a un "encuentro" o "combinación" de valoraciones basada en las categorías nativas –en términos émicos– y las categorías de la disciplina antropológica –en términos étnicos–, sobre la vida real y visión de mundo de las mujeres concretas[3].

Es decir, hemos decidido combinar dos puntos de vista: por un lado, nos hemos propuesto conocer y comprender las distinciones específicas que son significativas para las propias mujeres mapuche, desde su punto de vista, de lo que ocurre en su vida, en su interacción social, expresado en su propio sistema lógico-empírico de contrastes y discriminaciones reales que son las ideas expresadas y existentes en esa cultura. Esto es el punto de vista émico, o de las actoras mismas.

Desde un otro punto de vista, examinaremos y verificaremos nuestras propias distinciones generales e hipótesis –que consideramos adecuadas desde la perspectiva científica– respecto de un plano o aspecto ideal o universal que hemos formulado como observadoras ajenas, externas al grupo y a las actoras mismas. Esta es la perspectiva ética, o de las investigadoras.

Intentamos luego comparar y contrastar las valoraciones resultantes de ambos puntos de vista, para llegar a establecer y describir las que sean equivalentes, se acerquen o se "encuentren" y las que sean contradictorias, se alejen o se opongan, en un esfuerzo por "combinar" las perspectivas y poder identificar qué caracteres éticos o universales de la situación social de la mujer, son localmente significativos y cuáles no lo son.

Creemos que este procedimiento nos permite una objetividad mayor y nos libera de la tentación y el peligro de asignar arbitrariamente atributos observados en la situación de la mujer, en general, a las mujeres de esta etnia específica.

[3] Las distinciones "émica-ética" fueron propuestas por Kenneth Pike en 1954 y desarrolladas por numerosos autores, antropólogos, lingüistas y otros, entre los que destacamos a Berlin, Conklin, D'Andrade, Frake, Goodenough, Harris, Kay, Sturtevant, Tyler.

Adherimos aquí a Kaplan y Manners quienes nos dicen: "el propósito con que se emprende la investigación y la descripción determinará una valoración etnográfica que reposa en 'categorías nativas' (en términos émicos) y en 'las categorías de los antropólogos' (en términos éticos) o, apurando el tema, en una combinación de las dos" en *Culture Theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1972, pp. 186.

En segundo lugar, las percepciones y vivencias diferenciadas de mujeres y hombres de una cultura particular, no pueden ser suficientemente enfocadas y comprendidas –tanto en la línea como en la calidad de los datos obtenidos y por tanto otorgarles una valoración adecuada–, cuando quienes investigan e interpretan provienen de otra cultura o son de un mismo sexo. Los riesgos del etnocentrismo y del sexismo creemos que están suficientemente probados por la disciplina misma –aunque no siempre reconocidos– y conducen a interpretaciones erróneas de los roles y posiciones de las mujeres en otras culturas.

En razón de ello, hemos ido conformando un equipo de mujeres mapuche y no-mapuches, de diferentes actividades y experiencias, que han participado de diversas formas en las distintas fases del proceso y contado con la colaboración de algunos hombres que han apoyado a la obtención de datos y principalmente el trabajo con informantes.

Finalmente, nuestros intereses de mujer y antropólogos vinculados a una particular concepción de ciencia –al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de la gente–, nos impulsan a preguntarnos y buscar cómo se produce y se puede ayudar a empujar un cambio afortunado para todo el grupo humano no sólo para la mitad; cómo puede surgir y construirse un orden económico social y cultural en el que se abran todas las posibilidades humanas tanto a las mujeres como a los hombres.

Tratamos, entonces, de encontrar la lógica que subyace a la dominación en la sociedad mapuche, las concepciones y mecanismos sociales y culturales que mantienen a la mujer mapuche en situación de no-participación, de dependencia u otra de inferioridad respecto al hombre, para proponer la posibilidad y emprender la tarea de cambiarlas, con ellas, en los planos de género, etnia y clase.

Al respecto observamos que a pesar de los continuos ajustes y presiones que la sociedad global ha impuesto, sea a través de la legislación o del solo contacto cultural, la mujer mapuche presenta, a nuestro juicio, rasgos distintivos en su comportamiento tanto en el plano de las relaciones domésticas como públicas.

Siendo el dominio femenino fundamental en el proceso de transmisión de la cultura, de los valores y de la ideología en general, en el caso mapuche observamos que ha presentado un frente de resistencia al cambio y ha jugado un rol preponderante en la mantención del modo de vida de este grupo aborigen, especialmente respecto de la lengua y costumbres.

Del mismo modo, siendo la mapuche una cultura de subsistencia donde han prevalecido principios de colectivismo –tanto en la organización del trabajo como en la propiedad y uso de los medios de producción– la mujer ha cumplido un rol importante en el proceso de producción, tanto de bienes de consumo como de aquellos destinados al intercambio y al mercado, teniendo al parecer, un alto grado de participación en los niveles de decisión del grupo familiar, que se hace

extensivo a las relaciones en la comunidad local y que constituye el grupo de residencia común de un grupo de patriparientes.

Sin embargo, observamos que subyace un predominio masculino que se manifiesta, entre otros, en el modelo de residencia patrilocal y en la poligamia, con base en una jerarquía sexual supuestamente a partir de la división del trabajo por sexos, que deja a la mujer indígena fuertemente atada a la esfera doméstica, tanto en la producción como en la reproducción; esto es, como productora y alimentadora, mientras que el hombre asume mayoritariamente las relaciones políticas, las alianzas y pactos, el mercado, en fin, el mundo público.

Aún así, en el plano de la autoridad, la mujer ocupa también un lugar destacado tanto en el ámbito privado, donde su aporte al patrimonio económico en recurso tierra y las decisiones de producción bajo su dominio son vitales, como en el comunitario donde es la permanente reguladora de las relaciones sociales. En este sentido, es de la mayor relevancia la "machi" como máxima autoridad resolutiva en el plano espiritual y del dominio físico en sus roles de médica-sacerdotisa. Aparentemente es en la actualidad la única autoridad tradicional vigente y reconocida por la mayoría del pueblo.

En otro plano, observamos también como posible que el modelo de sociedad patriarcal de los conquistadores españoles primero, y de la sociedad envolvente más tarde, haya ido influyendo en algún grado, en los modos de relación, en los mecanismos culturales y formas tradicionales que hoy se estarían acentuando por el mayor contacto, la migración temporal y la fuerte presión de las instituciones sociales y políticas dominantes.

En este sentido observamos que la mujer mapuche migrante soporta en la ciudad, además de la dominación de clase y discriminación racial de que es objeto, una creciente subordinación por su género, que va acentuándose con el tiempo de permanencia en la ciudad.

Observamos también que, además del desafío que enfrenta al insertarse en una sociedad urbana, social, cultural y políticamente distinta, la subordinación en términos de género le significa un proceso de destrucción de su autoimagen que es incrementado por las situaciones de dominación sexual, social y racial que soporta, careciendo de mecanismos psicológicos y culturales de defensa.

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Descripción del proceso

A partir del mes de octubre de 1985 el CAPIDE viene realizando, a través de un equipo de mujeres, este trabajo aprobado y apoyado por OXFAM, con un aporte último de CHRISTIAN AID.

Este proyecto ha marcado una línea de pensamiento y acción que ha significado un nuevo espacio abierto a un sector marginado de nuestra sociedad: las mujeres; pero también un aprendizaje que nos interpela e implica, como mujeres, en nuestro propio proceso de cambio a una situación de liberación integral.

El marco en el que se inscribe nuestra propuesta –desde sus inicios– puede ser resumida en los siguientes tres aspectos. Declaramos primero, nuestra confianza plena en toda persona humana, en su capacidad de transformación, de sí misma y de su medio natural y social, generando sistemas sociales y culturales diversas todas igualmente válidas en sus contextos; develando los problemas del etnocentrismo y del sexismo.

En este sentido, la investigación para la educación y la descripción etnográfica tiende a encontrar y combinar las valoraciones o categorías nativas populares con las de la antropología y las ciencias sociales sobre la vida real y visión de mundo de las mujeres concretas, considerando sobre todo la validez de sus propias percepciones, categorizaciones, expectativas y opciones. En nuestro quehacer, investigación y educación son procesos que alternan, combinan y se relacionan en tiempos, espacios y formas participativa y académica tradicional, antes y durante el desarrollo del proyecto que presentamos, el que a su vez es resultado de esta búsqueda permanente o de continuo de investigación-acción.

Consecuentemente asumimos, en segundo lugar, una particular concepción de conocimiento y ciencia, como posible de ser producida por todo grupo o persona y presente en toda sociedad y cultura, intentando un proceso de desmistificación de la ciencia y del academicismo. En este sentido valoramos tanto el conocimiento científico como el conocimiento propio de los grupos, la experiencia empírica, la observación y análisis crítico abierto del fenómeno humano en la realidad de su contexto. Este proceso realizado, en este caso, por mujeres de formación diversa, permite un retorno inmediato de la investigación a las fuentes que han originado el proceso –las mujeres mapuche–, al generar alternativas de mejoramiento de la calidad de vida y de su entorno.

En tercer y último término, consideramos críticamente las percepciones y vivencias diferenciadas de mujeres y hombres en las culturas particulares y asumimos que en la totalidad de ellas, la opresión que viven las mujeres y la posición de privilegio de los hombres reduce las posibilidades de participación femenina.

En términos del conocimiento, la perspectiva masculina predominante ha ignorado, o no ha podido enfocar y comprender suficiente ni adecuadamente, la participación de la mujer en las sociedades, conduciendo a interpretaciones erróneas de los roles y posiciones que ellas ocupan en su cultura y específicamente, en este caso, de la mujer mapuche. Hemos conformado al efecto un equipo de mujeres mapuche y no-mapuche de diversas procedencias y actividades.

En el plano de lo educativo, la premisa central es el concepto de cultura que se entiende como todo lo que hacemos, decimos y pensamos en nuestro medio

natural y social; lo que valida todas las formas culturales, estableciendo que nadie lo sabe todo y que en la participación real y libre nos valoramos recíprocamente, aportando mutuamente conocimientos y experiencias e intercambiándonos permanentemente en los planos del que sabe y del que aprende como sujetos de un mismo proceso. En este sentido, postulamos la necesidad e importancia de vincular la investigación y la educación en este proceso, en el que se retroalimentan y complementan, especialmente cuando están referidas a grupos y/o culturas no suficiente ni adecuadamente conocidas, como es el caso de la mujer y la cultura mapuche.

La investigación entendida así, flexibiliza sus formas y el método, que se ven desbordados por los objetivos de servir en sí mismos y vincularse a un proceso educativo autogestionario y participativo, por un lado, y a producir el necesario conocimiento y develamiento de la realidad de un grupo concreto en un contexto –la mujer mapuche– por otro.

Ello ha hecho necesaria la alternativa periódica de etapas y fases que enfatizan la obtención y análisis de datos en formas diversas: con una óptica puramente científica tradicional, académica, rigurosa, objetiva y otra empírica-experiencial, experimental, participativa, flexible y que incorporan la perspectiva subjetiva de las "sujetos-objetos" implicadas en todo el proceso.

Planteamos que este proyecto basa su factibilidad en los siguientes aspectos:

- Que efectivamente devele la situación de la mujer mapuche tanto en el mundo de la vida privada como en el de las instituciones sociales y públicas, en el nivel interno de la sociedad mapuche y en el contexto global.
- Que investigue y opere sobre las formas de relación que asumen los sexos en la cultura aborigen, descubriendo los mecanismos sociales que sustentan las posiciones sean éstas igualitarias, jerarquizadas, diferenciadas, autoritarias o de otro tipo, emanadas y reconocidas por las propias mapuche;
- Que sus proyecciones sean efectivamente posibles de trabajar, manejar y comprender sin implicar la introducción de valores y problemas ajenos a la cultura, reconociendo, afirmando y valorando los aspectos significativos de lo propio, con los recursos y esfuerzos que poseen los sectores sociales participantes e implicados en la definición de las acciones resultantes, esto es, de la mujer mapuche y su medio.

Estas motivaciones centrales de nuestro quehacer corresponden a la formulación final de un largo proceso de búsqueda participativa con mujeres de comunidades en los distintos grupos con que hemos trabajado, mediante la discusión abierta sobre problemas de participación y/o dominación de la mujer.

Nos parece oportuno incluir aquí los objetivos generales, específicos y opera-

cionales propuestos inicialmente, indicando cuáles de ellos se estiman alcanzados, cuáles parcialmente logrados y los que corresponden al período actual.

Objetivos

Objetivos Generales:

- Posibilitar la creación de núcleos o espacios de autogestión socioeconómica y formas o instancias liberadoras, válidas y factibles en la realidad de la mujer mapuche, sobre la base de sus propias expectativas y del análisis de su situación.
- Desde una perspectiva teórica-antropológica, conocer y describir la posición de la mujer mapuche en la jerarquización socio-económica y cultural de su grupo y los mecanismos sociales que definen tal situación, al interior de la sociedad mapuche y en la sociedad global chilena, tanto en el plano de las relaciones en el ámbito doméstico y privado como en el dominio público con la participación de mujeres mapuche de diversos contextos y sectores.
- Descubrir y formular alternativas válidas en el proceso de liberación de la mujer, en este contexto y el global, desde la situación real de la mujer indígena mapuche.

Objetivos Específicos:

- Trabajar en la formación y organización de grupos de acción y educación con mujeres mapuche en los ámbitos rural y urbano del área. (Cumplido y ampliado a mujeres no-mapuche; pero frente a nuevas solicitudes se suman otros grupos en el campo y las ciudades).
- Trabajar un conjunto de conocimientos y sugerencias prácticas tendientes a desarrollar mecanismos, instancias y formas de apoyo para enfrentar problemas y necesidades básicas comunes al grupo y que signifiquen un aporte al proceso de conocimiento, valoración y liberación de la mujer mapuche en particular, para elaborar un programa de trabajo participativo en toda el área. (Igual que el anterior; de aquí surgen y se definen los programas de organización-producción, educación-acción e investigación participativa permanente).
- Describir las concepciones culturales mapuche sobre la posición de la mujer en la relaciones socio-económicas de su grupo, específicamente en las relaciones de reproducción y producción, su grado de participación y decisión en la familia, en la comunidad y fuera de ella en la esferas privadas y pública. (Parcialmente logrado y trabajándose).

  Describir las concepciones culturales mapuche y no-mapuche sobre la posición de la mujer mapuche urbana, en las relaciones socioeconómicas en la

sociedad global, concretamente de mercado, hogar, trabajo y vecindario. (Parcialmente logrado y en proceso).
- Develar y describir las percepciones que la mujer mapuche tiene sobre sí misma, en diferentes momentos y posiciones durante su vida, tanto en el campo como en la ciudad. (Parcialmente cumplido y en proceso).
- Develar y describir la concepción cultural mapuche sobre "lo femenino" y "lo masculino", en el nivel privado y el público. (Parcialmente cumplido y en proceso).
- Identificar y describir los mecanismos socioculturales que aparecen asociados a la posición social de la mujer mapuche, sea que la determinen, la sustenten o actúen como modificadores de ella. (Parcialmente cumplido y trabajándose).
- Formular algunas alternativas válidas al contexto, que apunten a empujar el proceso liberador de la mujer indoamericana, a partir del examen de la situación de la mujer en esta minoría indígena en Chile. (Por trabajar).

Objetivos Operacionales:

- Formación de un equipo rural y uno urbano de investigación-acción co-participativa de la realidad de la mujer mapuche, iniciando un trabajo conjunto de mujeres mapuche y no-mapuche de diferentes actividades. (Cumplido y se continúa la formación permanente).
- Formar grupos de mujeres mapuche rurales y urbanos para implementar programas de acción y educativos basados en la propia realidad y expectativas. (Cumplido y se amplía en este período).
- Diseñar y formular programas co-participados de autogestión económica, educación popular y/o capacitación con mujeres mapuche y no-mapuche en el ámbito urbano y rural del área, en función de las expectativas de las propias mujeres. (Cumplida la etapa experimental, estamos implementando el programa de educación y capacitación para llevar a cabo un trabajo definido y de proceso total).
- Diseñar y producir materiales de difusión y/o educación en base a las registros audiovisuales: grabaciones y fotografía, a la experiencia recogida y a los conocimientos develados. (Cumplido en fase experimental y en programa actual).
- Fomentar la organización de visitas, encuentros y otros tipos de eventos que permitan análisis e intercambio de experiencias. (Cumplido y se repetirán experiencias que se incluyen en el programa en curso).
- Formulación etnográfica que contenga:
  - Las percepciones y concepciones referentes al mundo femenino y las categorías respectivas que son distinguidas en la cultura mapuche, consignando sus denominaciones en la lengua aborigen –"mapudugun"– y sus posibles "traducciones" a los términos léxicos occidentales; y

  - Un análisis que permita descubrir las formas de organización de las categorías y los criterios que determinan esos ordenamientos, en relación a los dominios cognocitivos, y develar y descubrir los mecanismos culturales asociados a tales categorizaciones. (Por realizar en este período).
- Producir una publicación de los resultados de la investigación. (Por realizar en este período).

Metodologías y funcionamiento

Metodológicamente el trabajo se planteó en tres etapas, cada una de las cuales contempla a su vez tres fases de desarrollo tendientes a alcanzar, metas específicas y a evaluar actividades y períodos del proceso, de tal modo que sea factible corregirlo y mejorarlo en las etapas siguientes.

La primera etapa correspondió a la formación de un grupo de mujeres mapuche que integra equipo con cientistas y trabajadoras no-mapuche con experiencia en el área para un trabajo co-participativo de investigación de la propia realidad, educación-acción y organización-producción.

La segunda etapa, fue definida por la formulación de alternativas viables, organización de instancias y programas de acción y educativos experimentales y definidos con mujeres mapuche en los ámbitos rural y urbano.

La tercera y última etapa está constituida por el acopio de datos de investigación, la clasificación, tabulación, estudio e interpretación participativa, para llegar a una formulación etnográfica que describa y explique la situación real de la mujer mapuche hoy.

El equipo está formado por mujeres mapuche con trabajo en el área, dirigentes de la organización mapuche, campesinas líderes de comunidades, técnicas agrícolas, trabajadoras domésticas, artesanas, pobladoras urbanas, profesionales y estudiantes; quienes han participado en la formulación del tema y del proyecto en todas sus etapas.

Se implementó en la primera etapa la formación, esto es la capacitación teórico-práctica, del equipo a través de seminarios, talleres y jornadas tendientes a lograr el manejo:

- del método, técnicas e instrumentos;
- del diseño de la investigación, proposición de técnicas e instrumentos;
- de la elaboración de instrumentos, programación y asignación de funciones por áreas ecológicas;
- de la educación popular, técnicas de animación y diseño de materiales;
- de formas alternativas de formación de unidades e instancias económico-productivas y grupos de reflexión.

Los equipos formados en el área urbana y en las comunidades rurales, funcio-

naron con una coordinadora en cada área, a objeto de resguardar la interdependencia de los distintos planos, ámbitos y niveles y la adecuación de recursos en cada paso del proceso, sin que la flexibilidad necesaria significara la dispersión de esfuerzos o la pérdida de la perspectiva global.

Los equipos, en lo urbano y lo rural, fueron determinando participadamente las técnicas e instrumentos de investigación, análisis y sistematización a aplicar, a partir de su formación previa y del manejo que fueron logrando en el proceso.

La segunda etapa correspondió a la formulación participativa de instancias y programas de acción educativa y de organización económico-productiva con grupos de mujeres mapuche, basados estrictamente en sus propias expectativas e intereses críticamente analizados y priorizados, en los ámbitos rural y urbano del área, paralelamente a la investigación participativa.

Sobre la base de que ambos procesos –rural y urbano– han sido parte de un esfuerzo global de investigación y que es importante poder contrastar y correlacionar datos y procesos, se trabajaron desde el inicio las mismas técnicas, instrumentos, rangos, planos y niveles para el trabajo de grupos de mujeres, la investigación de campo y el análisis, lo que ha permitido a su vez determinar las diferencias –cuando las ha habido– y los cambios que fue necesario introducir al proceso global.

A tal fin se realizaron reuniones y jornadas periódicas, de trabajo conjunto, en las que se analizó y determinó el avance del proyecto y se evaluó el trabajo de los equipos en función de los objetivos y las condicionantes específicas.

La etapa de investigación participativa implicó la combinación de trabajo antropológico de campo, algunas técnicas de la investigación sociológica y formas derivadas del propio proceso.

La selección de áreas geográficas, sectores, comunidades y personas con que aún se trabaja, obedeció a criterios estadísticos sólo en aquellos casos que se estimó necesario o se justificaba realizar encuestas, estudio de casos u otras.

De acuerdo a los objetivos y dadas las características del proyecto, esta selección obedeció más bien a la diferenciación geoclimática, proximidad a centros urbanos y grados de contacto inter-étnico. Se ha realizado el trabajo de investigación en todas sus etapas, en ocho áreas, en las que se seleccionó sectores reduccionales o comunidades que presentan características relevantes al estudio y al trabajo con grupos, en cuanto particularidades culturales y rasgos de tradición y cambio.

En el área urbana se ha buscado lograr el más alto grado de inserción, para el trabajo con grupos y la investigación, en los ámbitos en que hay mayor presencia de mujer mapuche, a saber: pobladoras, trabajadoras domésticas y estudiantes. No obstante, los grupos son abiertos y están conformados por mujeres mapuche y no-mapuche de diferentes grupos de edad y status.

Se ha trabajado además, con informantes mapuches y no-mapuches voluntarios y mediante entrevistas y encuestas con funcionarios de aquellos servicios y

oficinas a las que, necesaria o preferentemente, acuden los mapuches, especialmente las mujeres.

Se ha estimado importante, en este sentido, obtener una visión del impacto o idea que se maneja respecto de la presencia y relación con mujeres mapuches y determinar qué mecanismos de la sociedad global operan a ese respecto, al tiempo que se recogen testimonios históricos y etnológicos sobre sus verdaderos roles, orientando la búsqueda de aquellos que realmente nos indiquen caminos de relaciones igualitarias para la liberación de las opresiones de género, clase y étnicas.

Ha sido de la mayor importancia en relación a esto, registrar, analizar y definir las propias aspiraciones y expectativas respecto del mejoramiento de la situación de las mujeres mapuches en los diferentes planos y niveles expresados por ellas mismas, para definir las acciones que han deseado iniciar y diseñar co-participadamente los programas y materiales de trabajo necesarios en las áreas rural y urbana, combinando o estableciendo una especie de encuentro entre lo que ellos aspiran y nosotras percibimos desde la investigación.

También ha sido importante, en esta fase, el trabajo de recolección de datos respecto a la concepción de "lo femenino", "lo masculino" y las definiciones que en tal sentido se han podido obtener, a fin de dimensionar el ámbito de significación y los criterios que operan en tales definiciones y su posible vinculación a los mecanismos socioculturales de diferenciación o/y opresión.

Esta etapa también comprendió la elaboración de los instrumentos de investigación y registro; de materiales audiovisuales, escritos y otros necesarios a la implementación de las acciones y programas que se han definido.

La investigación y la acción simultáneas se han desarrollado, en este sentido, con una gran flexibilidad en un proceso que no sólo permite sino que ha buscado su delimitación y redefinición permanente, inquiriendo de la teoría y la práctica las respuestas posibles y apropiadas al trabajo.

Este se ha realizado en procesos paralelos, pero interdependientes, de investigación y acción con grupos de mujeres mapuche, en ocho áreas ecológicas de las VIII, IX y X Regiones del país y en áreas poblacionales urbanas de la ciudad de Temuco y cuatro pueblos de mayor densidad poblacional mapuche, intentando encontrar, desde la investigación, las respuestas a las expectativas e intereses de las participantes, críticamente analizadas, planificando con ellas el trabajo de investigación de campo y su sistematización, labores y alternativas educativas y las de organización y prácticas productivas.

Los grupos participantes han funcionado en sus respectivos contextos: en las comunidades mapuches rurales y en ámbitos urbanos, donde los equipos han programado con ellas las visitas y jornadas.

Son grupos de voluntarias, pequeños, para un trabajo educativo no formal y otros de índole organizativo-productiva, con tiempos y formas determinados por los mismos grupos participativa y consensualmente.

Los criterios de selección de las participantes han sido establecidas por los equipos y las potenciales participantes en una asamblea amplia en los diferentes lugares.

Después de nueve meses de investigación-acción participativa sistemática se acordó realizar un trabajo educativo piloto con dos grupos, en un período experimental o de prueba de los programas y materiales, para su perfeccionamiento y definición. Se trabajó el programa diseñado participativamente con un grupo en cada medio rural y urbano, durante cuatro meses, en jornadas quincenales en lo rural y semanales en lo urbano.

Se implementaron actividades de apoyo al programa educativo como jornadas de capacitación en técnicas específicas; teatro, música y otras adaptadas de su contexto cultural, servicio de atención de niños, además de hospedaje, alimentación y actividades recreativas.

Esta experiencia piloto fue evaluada, redefinida en sus áreas temáticas, contenidos, instrumentos y rediseñados los materiales que se estimó inadecuados, delimitándose así la propuesta educativa definitiva recientemente puesta en curso.

Cumplida ya la primera etapa y dos fases de la segunda, nos encontramos parcialmente en el nivel de trabajo definido en los programas correspondientes a organización-producción.

A esta tercera fase corresponde también el desarrollo del análisis, prueba y síntesis de los resultados de la investigación, un proceso de sistematización y el trabajo de acción educativa definido como propuesta alternativa con veinte grupos rurales, dieciseis urbanos y con mujeres-monitoras seleccionadas de los grupos ya constituidos.

Nos hemos propuesto además, que manteniendo la atención y seguimiento de los grupos y de las participantes de la experiencia piloto del primer período, atenderemos la formación de nuevos grupos que lo han solicitado y a los que han formado algunas mujeres que participaron de la experiencia inicial.

El equipo base, –integrado por seis mujeres que cuentan con formación, experiencia, manejo y reforzado con tres integrantes de la experiencia educativa ya evaluada, que presentan las condiciones y disposición necesarias– ha asumido la totalidad de las tareas. Se divide al efecto en un sub-equipo responsable del trabajo educativo, que se desempeña con tres grupos paralelos para la atención de 30 a 40 grupos de hasta 15 mujeres; un segundo sub-equipo se encarga del trabajo de organización producción de igual número de grupos rurales y urbanos atendidos uno a uno. Una trabajadora social coordina el trabajo de grupos en terreno y en especial el educativo, del que es participante y corresponsable. Coordina el proyecto una antropóloga que es la responsable de éste, pero especialmente de la investigación en su proceso final, luego de haberse cumplido las etapas participativas con todo el equipo y una fase del trabajo de campo. Es también responsable del programa educativo que se vincula directamente al proceso de investigación.

Propuesta de educación alternativa con mujeres

Esta alternativa educativa, resultante del trabajo descrito y cuya implementación recién iniciamos, propone llevar a cabo un proceso crítico de profundización en la conciencia sobre la realidad que vive la mujer en general y la indígena en particular, en términos de género, etnia, situación de clase y generacional, en los planos del conocimiento, lo ideológico-cultural y de las acciones; desde la dimensión personal, privada y afectiva, a la social, pública y racional global, considerando los problemas y diferencias derivadas de la edad o la generación a la que se pertenece.

Consideramos necesaria para el trabajo educativo, la alternancia de temáticas que abarcan desde las necesidades sentidas específicas –básicas y próximas– de identidad, crianza, afecto, seguridad, vivienda, salud, educación y trabajo; hasta sus satisfactores, soluciones, medios o vinculaciones más generales –complejas y lejanas– como organización, producción, administración, gobierno, planificación, asignación de recursos, concepciones sociales y de desarrollo, teniendo como eje central la problemática de la mujer considerando fundamentalmente sus conocimientos, ideas, valores, recursos y posibles acciones, analizados críticamente.

Estas temáticas propuestas van siendo llenadas de contenidos por las propias participantes, en la dinámica que alterna la reflexión –teórica– y la acción –práctica–, el pensar crítico y el hacer, de acuerdo a sus códigos culturales y la lengua mapuche, en una experiencia de educación bicultural y bilingüe en la expresión oral, mientras se espera los resultados de una experiencia piloto bilingüe escrita y del alfabeto a utilizar, paralelamente en curso.

A partir de la experiencia, se han definido tres niveles de trabajo, con cuatro áreas temáticas generales y una específica que contienen en sí tres unidades, cada una de las cuales propone tres a cuatro temas generadores.

Primer Nivel:

I.	LO PERSONAL	
	1. Ser Mujer	a) Cómo se es mujer
		b) Valor de ser mujer
		c) Comunicación de la mujer.
	2. Familia	a) La mujer en la familia
		b) Padres y abuelos
		c) Pareja
		d) Hijos
	3. Espacios	a) Vivienda
		b) Casa y mundo
		c) Migración y desarraigo

II. LA EDUCACION

4. Educación
   a) En la casa y en la escuela
   b) Ser mapuche y discriminada
   c) Ser poblador
5. Salud
   a) Nuestro cuerpo
   b) Alimentación e higiene
   c) Enfermedades
6. Sexualidad
   a) Sexo y sexualidad
   b) Pololeo o encontrar pareja
   c) Reproducción y contraconcepción.

Segundo Nivel:

III. LA PARTICIPACION

7. Tiempo de ser
   a) Tiempo para nosotras
   b) Tiempo para la casa y los demás
   c) Tiempo de participar lo privado y lo público.
8. Participación económica: trabajo
   a) Nuestro trabajo y su valor
   b) Cesantía y derechos
   c) Hacer rendir los recursos.
9. Espacios de participar
   a) Religión y creencias
   b) Organizaciones existentes
   c) Organización y participación pública.

IV. PROBLEMAS Y ORGANIZACION

10. Deberes, derechos y obligaciones
   a) Leyes que nos afectan
   b) Lo que tenemos que hacer y lo que queremos hacer
   c) Podemos ser mejores.
11. Machismo
   a) En la casa
   b) En el país
   c) En el mundo.
12. Problemas que superar
   a) ¿Podemos ser autónomas?
   b) Hijos: ¿nuestra decisión? ¿nuestra propiedad?
   c) Nuestras barreras de crecimiento
   d) Para participar plenamente.

Con aquellas participantes que manifiestan su deseo y presentan condiciones para formar grupos y trabajar con mujeres, hemos diseñado una quinta área de formación específica:

Tercer Nivel Intensivo

V. LA SOLIDARIDAD

1. La educación popular	a) Idea de ser humano
	b) Idea de mundo
	c) Idea de conocimiento
2. Método	a) Naturaleza y cultura
	b) Necesidad y trabajo
	c) Individuo y sociedad
3. Técnicas y materiales	a) Comunicación
	b) Animación
	c) Evaluación.

Esta propuesta es discutida en cada caso y delimitada por los grupos, examinando cada propuesta junto a una gama de alternativas referidas a grado de profundidad de los temas, actividades, formas, materiales necesarios, instrumentos a utilizar y otros elementos para el tratamiento de la temática necesaria a cada grupo, de acuerdo a su realidad y la definición de una programación posible.

La fase de formación específica intensiva, se ha diseñado a partir de los resultados de la experiencia de formación del propio equipo base participante del proyecto, complementada con las necesidades y expectativas formuladas por las mujeres que aparecen como líderes naturales de sus grupos y aspiran a esta formación.

Esta formación específica, propuesta como último nivel del proceso, funcionará con no más de tres grupos de quince mujeres que lo soliciten o sean designadas en sus grupos con la participación del equipo de educación, en base a criterios ya acordados y previamente analizados. Se trabajará en jornadas intensivas de tres a cinco días semanales durante tres meses.

El programa educativo alternativo se implementa vinculando y apoyando las iniciativas de organización y de formación de unidades de trabajo productivo que han surgido del examen crítico de las expectativas, necesidades y problemas hecho por las mujeres en los grupos, en las etapas anteriores de diagnóstico y priorización de problemas a enfrentar, que se encuentran, la mayoría, en desarrollo, en diecisiete grupos urbanos y veinte rurales, aparte los grupos que recién se inician.

También el proceso educativo se nutre y aporta a la investigación de campo, que en esta etapa se realiza en períodos alternos, lo que permite ir contrastando datos y mejorando la información, comunicación, las dinámicas educativas y las de la propia investigación.

Se trabaja, de acuerdo a la experiencia, mediante diálogo abierto, información amplia no dirigida y gran flexibilidad en el uso de técnicas pedagógicas básicas, emanadas de nuestra experiencia y de la educación popular, así como en la ocupación de los tiempos y espacios adecuados a las condicionantes, limitaciones, expectativas y necesidades de las propias mujeres. Se ha definido trabajar

con el apoyo de algunos materiales mínimos, participativamente evaluados, e instrumentos ya probados seleccionando de entre una gama de preguntas-respuestas o soluciones alternativas y delimitando en conjunto en los grupos. Esta gama incluye actividades, instrumentos y materiales culturalmente relevantes y extraidos de su propio contexto, diseñados en el programa o seleccionados de los medios alternativos, masivos u otros programas de mujeres.

La propuesta plantea un trabajo mínimo de tres a cinco días completos al mes, distribuidos por acuerdo de los grupos, trabajando en sus lugares habituales de encuentro: centros comunitarios, escuelas, parroquias, sedes sociales o en algunas casas de mujeres, rotativamente. Cuando esto no es posible y para los eventos de encuentros, seminarios y jornadas amplias, o específicamente ligadas al trabajo productivo, se cuenta con la sede de Temuco y la Central Agroexperimental y Educativa rural del CAPIDE. Se ha programado asimismo realizar en total dos encuentros, cuatro pequeñas visitas entre grupos y veinte jornadas de capacitación específicas o cursos de formación.

Esta propuesta incluye también actividades, materiales y servicios de apoyo a la investigación, al trabajo educativo y de organización-producción de los grupos, como alternativas probadas: cursos de alfabetización bilingüe, de manejo fluido de lecto-escritura, aritmética, tareas de recuperación de técnicas artesanales textiles, de la alfarería y de la historia de comunidades, campamentos y poblaciones; organización y administración de unidades productivas, de comercialización de sus productos y de compras comunitarias al mayoreo; diseño y edición de informativo periódico, calendario de siembras, guías de manualidades y uso de recursos para la vivienda, la alimentación, la participación; informativos legal, histórico, de salud y otros que afectan a la mujer; organización para la atención y cuidados de los niños y realización de eventos comunitarios de convivencia, recreación y organización.

Todo este trabajo va acompañado de un proceso evaluativo a dos niveles: uno con la participación de todas las integrantes de los grupos, incluidas las animadoras, que se llevan a efecto en cada evento realizado sin más estructura que la detección de opiniones, sugerencias y con el objetivo central de desarrollar un sentido crítico y autocrítico. En otro nivel, la evaluación se programa paralelamente al trabajo educativo en los distintos planos y niveles que los equipos determinan con instrumentos, informes y análisis en tiempos y jornadas destinadas a tal fin.

La tercera y última etapa, está destinada a sistematizar las experiencias de investigación y acción educativa.

La primera fase comprende el acopio, clasificación, contrastación y revisión de datos ya obtenidos y la complementación de información en ámbitos y niveles que se considere insuficientes o débiles.

La segunda fase consiste en el procesamiento, tabulación y estudio del material para su interpretación y redacción de los pre-informes de investigación y acción educativa.

Se seleccionará para ellos algunos materiales fotográficos y grabaciones del registro que pueden acompañar estos informes.

En tercer y último término y como resultados del trabajo con los grupos, su evaluación y de prueba en la investigación propiamente tal, se producirán los informes finales en: una propuesta alternativa liberadora de la mujer con un diaporama que la ilustre, desde su situación en esta área geográfica-social; los originales de los resultados de la investigación en una monografía y un diaporama que describan y grafiquen la situación de la mujer mapuche hoy; ámbitos, niveles y grados de participación y/o decisión y/o dependencia.

AVANCES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Supuestos e hipótesis

Un análisis parcial y preliminar de esta experiencia de investigación-acción en curso, se hace en el entendido de que nos referimos a un proceso que ha ido delimitándose, definiendo líneas y formas diversas en su desarrollo, a partir de la formulación inicial de algunos supuestos de base y las hipótesis de trabajo que lo guían.

Sobre la base de los supuestos siguientes:

- Que la mujer, en general, y la mujer campesina, en particular, ostentan una situación de subordinación y/o dependencia global y permanente frente al hombre en las relaciones socioculturales y económicas, en los ámbitos privado y público. Cuando decimos global, queremos significar que esta subordinación y/o dependencia se da en todos los planos: sicológico, sexual, económico, afectivo, ideológico, político, etc.... Del mismo modo, al decir permanente, estamos planteando que hay formas de dominación que cubren cada una y todas las etapas de la vida; de niña, adulta y anciana. Estas formas de dominación se manifiestan básicamente a través de un hombre, jefe, padre, hermano, esposo, hijo o compañero en las relaciones sociales, culturales y económicas, públicas y privadas.
- Que esta situación se ve acrecentada por dos factores: la formación de pareja –o matrimonio– y la edad. Proponemos que el factor matrimonio y la presencia –real, emocional o potencial– del hombre en la formación de "la pareja", al mismo tiempo que fija o anuda estas dos presencias o realidades –hombre y mujer– desata las expresiones cotidianas de la ideología machista, de la dominación y la subordinación en la interrelación concreta. Decimos también que los tramos sucesivos en la vida de la mujer van incluyendo grados mayores de dependencia y subordinación, como son por ejemplo, la pubertad respecto de la niñez por la aparición de la madurez sexual y sobre todo el peli-

gro de embarazo, que aumenta con la llegada de la adolescencia y la juventud. Esta situación culmina en la ancianidad o vejez, con la sujeción a la voluntad y dominio ajenos, siendo así el tramo en que la dependencia y la subordinación alcanzan su mayor expresión.
- Que la mujer mantiene una esfera de dominio relativo, ligada sólo a su capacidad reproductora y a sus funciones de madre y alimentadora.

Decimos aquí que la llamada esfera de dominio femenino y que corresponde en general a la producción de la vida, la crianza y formación de los hijos, la producción de alimentos y por lo tanto la reproducción de la fuerza de trabajo y del sistema, está fuertemente relativizada por el dominio masculino en el nivel de las decisiones, tanto en las relaciones afectivas y materiales privadas como las del ámbito público del grupo familiar. Así, el hombre decide desde cuándo tener una relación sexual hasta cuánto alimentar a la familia que depende de su dinero. Si la mujer decide tener un trabajo remunerado o participar de una organización, le significa la doble jornada y la "culpa" de restar tiempo a "sus hijos"; la dependencia en este nivel puede traspasarse o ampliarse desde el cónyuge al hijo.

Postulamos a manera de hipótesis:

- La mujer campesina mapuche no ostenta una situación de subordinación y/o dependencia global en las relaciones y organización socioeconómica de su grupo. Su autonomía y grado de participación en la toma de decisiones en la organización socioeconómica, traspasa la esfera ligada a su función de madre para intervenir significativamente en los niveles productivo y político tanto en el plano de las relaciones domésticas e internas, i.e., en su núcleo familiar y su comunidad; como en el de las relaciones externas con otras comunidades y con la sociedad global: mercado y otras.
- Esta autonomía se acrecienta con el status de mujer casada y con la edad.
- Al emigrar a la ciudad, el nivel de autonomía que ostenta la mujer mapuche va desapareciendo paulatinamente junto con el cambio de status a mujer casada, en el proceso de integración a una sociedad de dominio masculino y al alejamiento de su núcleo: familia y comunidad.

Estas formulaciones corresponden al conocimiento que habíamos logrado, hasta el momento de su formulación, sobre el tema desde una perspectiva ética o académica tradicional, con un trabajo de campo en que se privilegió la observación participante, durante dos años (1981-1983).

Estrategia de trabajo

Se plantea a partir de allí una nueva estrategia de investigación que combinó la investigación participativa o coparticipación y la académica tradicional en las diversas fases, con una perspectiva émico-ética.

Al respecto, el trabajo participativo cubrió las fases de definición del proyecto, de definición de conceptos claves y de áreas temáticas, una etapa de la investigación de campo y la delimitación de la propuesta educativa, así como los análisis, evaluaciones y replanteamientos de estos y otros aspectos puntuales específicos del proceso.

Las técnicas elegidas fueron la observación participante, con registro en base a una pauta temática guía; la entrevista informal, con un listado de preguntas-respuestas posibles y relevantes en el contexto; una entrevista semi-estructurada y la recolección de historias de vida y testimonios personales.

Esta etapa de la investigación culminó con una clasificación y análisis preliminar de los datos, la precisión conceptual básica, la definición de programas alternativos posibles en los ámbitos de la organización, producción y educación y la delimitación programática de una experiencia de prueba, en lo educativo, que denominamos "plan piloto experimental".

A partir de ese momento, el equipo total asumió la implementación participativa de los programas en terreno de acuerdo a sus intereses, expectativas y potencialidades.

La investigación, en esta nueva fase, debió ser enfrentada al mismo tiempo y paralelamente, por una investigadora a cargo, dos investigadoras colaboradoras y del equipo en calidad de apoyo.

En esta determinación se consideró varios elementos de la experiencia, entre los que relevamos la complejidad creciente del proceso, las diversas tareas que un equipo relativamente pequeño debía enfrentar, las limitaciones que cada persona fue encontrando en algún momento del proceso en relación a disponibilidad de tiempo, manejo de técnicas y de conceptos en la interpretación científica.

Hechas estas precisiones, quisiéramos apuntar algunas cuestiones que hemos ido develando en este proceso, aunque en rigor no nos encontramos en situación de entregar un avance de resultados de la investigación en curso.

Resultados provisionales

Intentando delimitar los ámbitos de significación de los conceptos "participación" y "dependencia" en la interacción socioeconómica de los mapuches, en sus propios términos, nos encontramos con que no existen en la lengua mapuche términos equivalentes sino que descripciones de situaciones correspondientes, en términos que se relacionan[4]. El concepto de participación se relaciona con "derecho

[4]Actualmente en la lengua mapuche se encuentran incorporados y en uso los términos "participación" y "derecho", entre otros, como préstamos lingüísticos tomados del español.

al trabajo", "ayudarse mutuamente", especificándose en cualquier caso los ámbitos diferentes en que se realiza y quien lo lleva a cabo. Así se puede definir la "participación" –trabajo o ayuda– de cada miembro de la familia en distintos ámbitos: en el hogar, en la siembra, en la cosecha, en el reparto, en la crianza, en la organización, en tomar decisiones, en lograr acuerdos, en ordenar o planificar, en la escuela, en las ceremonias, en la venta, en la compra, en conseguir, en prestar y una serie de otros ámbitos más complejos y difusos cuanto más lejanos de su contexto de realidad cotidiana se ubiquen.

El concepto de "dependencia" se define claramente por asociaciones de significado concernientes a "estar sujeto a", "estar subordinado a ser o persona que es autoridad", "que lo mande a uno", "otro que diga o decida", "que necesita permiso", "estar bajo la voluntad de 'dueño' de persona o cosa". Así se denomina "dueño(a) de hijo", "dueño de mujer" a las personas bajo cuya protección o voluntad se está[5].

Esto nos obliga a inquirir por un amplio espectro de actividades, intentando visualizar los límites impuestos y en qué punto del continuo de la vida socioeconómica se ubican; si estos límites los ha impuesto una norma, una creencia o un hecho, si se les adscribe valor, cómo se expresa y en qué dominio.

El análisis de estos diversos ámbitos nos va indicando que la mujer mapuche se percibe participando, en distintos grados, más allá de la esfera doméstica. Esta participación no está sólo definida por la necesidad de su contribución a su familia o grupo, sino que es percibida como un derecho básico y general de todo individuo, aunque sí limitada por las urgencias, ciertas ideas asociadas a la capacidad o incapacidad de los individuos y a determinadas potencialidades naturales y/o culturales como fuerza física, conocimiento, manejo y control social, entre otras categorías.

Otro concepto básico relacionado con lo anterior, que fue necesario delimitar por sus implicancias en la definición de la posición social de las mujeres, fue el concepto de "poder" que lo encontramos como equivalente, en la perspectiva ética, con los de "prestigio", "autoridad", "valor" y otros, en los estudios de grupos indígenas.

En el análisis emprendido, en la perspectiva nativa o émica, encontramos que algunas mujeres como las "machi", las ancianas, las abuelas y madres de prole masculina numerosa –que traen a otras mujeres al núcleo familiar extendido–, ostentan el privilegio del poder de decisión y control amplio, no necesariamente equivalente a su contribución en la resolución de necesidades, problemas o conflictos socioeconómicos del grupo.

[5] Las expresiones "dueño(a) de hijo(a)", "dueño de mujer" o "ser dueño(a)" en este contexto no tienen correspondencia ni implican "propiedad", en el sentido de nuestra cultura, sino una gama de derechos y obligaciones socioeconómicas y morales.

En el caso de las "machi", este poder se vincula a la capacidad o potencialidad, recibida como un "don" de la divinidad, para relacionarse con dicha divinidad, normar las formas o conductas de las relaciones sociopolíticas-culturales del grupo y el manejo de la salud física y espiritual de los individuos, por el control de las fuerzas del bien y del mal que operan sobre ellos.

En el caso de las ancianas, el poder se asocia al conocimiento y sabiduría adquirida con los años de experiencia y se expresa en el manejo, control y decisión sobre las relaciones sociales y económicas, principalmente en la familia extensa, alcanzando, en oportunidades específicas, a la comunidad. Esto es especialmente evidente en la participación de ancianas en el llamado, organización y realización de rituales, trabajos comunitarios y otros eventos de importancia.

Finalmente, en el caso de abuelas y madres, este poder de decisión se relaciona con la capacidad de trabajo generada por la reproducción de mano de obra de fuerza –masculina–, y la atracción, mediante el matrimonio de los hijos hombres, de mano de obra doméstica –femenina–, sobre las que ejerce autoridad. Esta autoridad es asociada también a los factores anteriormente descritos de conocimiento, experiencia y saber acumulado y le otorgan status y prestigio por los recursos, bienes y capacidades que potencialmente significan, aún cuando no se manifiesten o expresen en concreto.

Tenemos así que en las situaciones específicas descritas, determinadas mujeres ostentan poder por el privilegio de la toma de decisiones y control. Este poder no se encuentra asociado a la habilidad para ejercer dominio o fuerza cohercitiva alguna, sobre individuos o grupos, ni es necesariamente equivalente a la contribución aportada, sino que se vincula a las capacidades y potencialidades adquiridas por "don", conocimiento, sabiduría y/o experiencia.

En el caso de abuelas y madres, el poder de decisión se funda en la capacidad natural de reproducción de la mujer y se adquiere por la "suerte" o "don" de dar a luz hijos varones, dotados también "naturalmente" de fuerza física para el trabajo productivo.

Este poder se manifiesta más en autoridad o primacía en las decisiones familiares, ya que no anula ni elimina –automática ni necesariamente– el poder de otros individuos sobre los ámbitos de decisiones personales y sociales propias. Allí su "consejo" u opinión es respetada y privilegiada por su contribución y aporte cuantitativo a la capacidad económica del grupo familiar, sin definir equivalencia.

Tenemos así que, la concepción de poder en los ámbitos de las relaciones públicas, sociopolíticas, económicas y culturales, interfamiliares, grupales y comunitarias amplias, no se encuentra necesariamente asociado a dominio, fuerza o coherción sino que en su definición convergen más bien las ideas y conceptos de saber, conocer, comprender, entender, aconsejar, vinculados a "lo importante", "lo difícil", el trabajo arduo o que requiere fuerza física y al "control" del medio físico y espiritual.

A su vez, en las relaciones privadas intrafamiliares, sean nucleares o de familia extensa, de pareja o intersexos, encontramos el concepto de poder asociado a capacidad, "don" de potencialidad "natural" física que otorga autoridad, reconocida predominantemente a mujeres mayores y a hombres. Este poder se llega a ejercer como dominio o fuerza cohercitiva en las relaciones generacionales e intersexos del ámbito doméstico y privado.

En este ámbito la mujer ostenta poder de decisión sobre lo que produce y lo que es su propiedad, pero está sujeto o depende de quien es su "dueño" o de quienes constituye dominio por diversas circunstancias que cambian con el tiempo.

Podemos proponer provisoriamente que la mujer mapuche se percibe y es reconocida culturalmente como potencial detentadora de poder de participación y decisión en los planos en que ostenta autoridad por diversos factores y puede compartir tareas y funciones con los hombres. Esta situación permite el intercambio y la colaboración en los diferentes roles sin que ello signifique menoscabo de valoración de unos ni otras.

En este reconocimiento social público encontramos una valoración equitativa del hombre y de la mujer. Creemos que esto es válido en general para las mujeres, sólo en términos potenciales, y que *algunas* mujeres ostentan poder real reconocido, no así *la mujer* mapuche en general.

En otro plano, en el ámbito de las relaciones concretas, el poder de participación y decisión reales –no sólo potenciales– se encuentra al parecer limitado además de lo antes dicho, por una distinción de valoraciones que otorgan estima y/o autoridad diferenciada a hombres y mujeres con base en una distinción de sexo.

Encontramos al respecto que en la discriminación lingüística de términos asociados a "lo femenino" y "lo masculino", no se aprecia referencia o caracterización de género sino distinción de sexo, que es válida para seres humanos y divinidades. En el caso de los animales y aves, la distinción de sexo-hembra se hace con el mismo término que designa mujer; sin embargo, en el caso de macho es distinguido con un término distinto, por lo menos en los casos de cuadrúpedos menores, aves y pájaros.

En otro plano, encontramos que la división del trabajo por sexo, si bien se encuentra delimitada en la cultura mapuche por la fuerza física "natural" asociada al hombre y de este modo asociada también a poder y coherción sobre la mujer, no tiene la misma magnitud y significado que en nuestra cultura y por tanto no es *el* elemento que divide los dominios masculino y femenino.

Sin embargo, la fuerza física y algunas valoraciones conmitantes parecen definir la subordinación de la mujer al hombre en las relaciones sexuales, domésticas, de servicios y en las relaciones sociales públicas, por el control de la sexualidad y del cuerpo de la mujer del que no es considerada "dueña".

En el plano doméstico de las relaciones intersexos, tradicionalmente la mujer es alimentadora, pasiva en el cortejo, novia raptada, esposa receptiva y competiti-

va en poligamia, castigada –azotada o golpeada– y recargada de obligaciones y deberes en su función de alimentadora y reproductora desde niña.

En el plano público son estos deberes y obligaciones y la sujeción al permiso o autorización de "sus dueños" los que limitan el potencial poder de participación y decisión igualitaria social, cultural y públicamente reconocido en las relaciones interfamiliares, de grupo, comunidad y con la sociedad global.

Esta distinta valoración asocia significativamente ámbitos espaciales de actividades masculinas públicas y domésticas con "lo importante" y los de actividades femeninas con "lo menos importante".

Así por ejemplo, la mujer debe ir a la comunidad del hombre al casarse, aunque su tierra es también un aporte importante sobre el cual mantiene un dominio o control relativo en el sistema tradicional, ya que actualmente esta situación se diluye con la legislación chilena vigente, impuesta a la propiedad mapuche[6].

Sus espacios de participación son principalmente los de producción y preparación de alimentos, vestuario y utilería para la familia, para relaciones de intercambio y mercado menor; de servicio y atención, principalmente a los hombres de la familia e invitados; de relaciones de ayuda mutua con otras mujeres; de información y manejo de relaciones interfamiliares a través de visitas e hijos; de representación y mercado, cuando se es muy mayor, cuando no es posible que sean asumidos por los hombres o se es sola.

En este último caso, la mujer ostenta toda la importancia del hombre, sobre todo si es madre soltera o viuda.

Los espacios reconocidos al hombre son principalmente los de producción mayor y mercado, construcción de vivienda, caminos y grandes esctructuras; de relaciones públicas, de representación, pactos y alianzas; del discurso significativo y las relaciones interculturales de todo tipo.

Algunas conclusiones provisorias

Concluimos provisoriamente que la mujer mapuche hace un proceso temporal de vida en el que su poder de participación en las decisiones y autonomía aumenta con los años y es inversamente proporcional a su contribución en trabajo. En este sentido observamos que su participación, poder de decisión y autonomía aumentan con la edad y con la formación de una familia que comparte, ayuda y la alivia

[6]El decreto ley 2.568 promultado el 22 de marzo de 1979, incorpora la relación de los mapuches con la tierra a la ley común, estableciendo la propiedad privada individual sobre las tierras, que ancestralmente usaron y ocuparon en forma comunitaria, mediante la división de la comunidad y el otorgamiento de títulos individuales de dominio. Este decreto-ley estableció la indivisibilidad a futuro de los predios resultantes. En el proceso de asignación de títulos de dominio se consideró a los jefes de hogar –mayoritariamente hombres–, se excluyó a los ausentes –mayoritariamente mujeres–, que viven en otra comunidad –del marido–, o han emigrado a la ciudad.

de tareas. Asimismo concluimos que esta situación se encuentra significativamente controlada por la autoridad e importancia asignada a los hombres en la familia y por la formación de pareja.

Así, los hombres limitan esta participación y autonomía e inclusive la anulan en algunos tramos de edad y circunstancias específicas, como es el caso de las adolescentes y jóvenes privadas de la escuela y la sujeción al permiso del marido para salir fuera de la casa o comunidad.

Hemos develado, en este mismo sentido, que los grados de dominación y dependencia de la mujer mapuche son asociados en forma relevante al control y poder de decisión del hombre sobre su espacio, su tiempo, su trabajo, su cuerpo y su sexualidad y que este control disminuye y desaparece con los años.

Este proceso se revierte con la migración a la ciudad y llega a ser el inverso con los años de permanencia, la formación de pareja y familia. Los grados de dependencia y dominación aumentan con la edad y su poder de participación y autonomía son proporcionales a la contribución o aportes al grupo familiar o social.

Observamos en este caso que la mujer mapuche migra antes de los 25 años de edad y se hace relativamente independiente de su núcleo familiar de origen.

En esta situación se conjugan su potencial autonomía con un momento óptimo en su capacidad de trabajo físico o intelectual, limitada por factores económicos y culturales ya descritos.

Estos factores van incidiendo paulatinamente en un proceso de pérdida de su autoestima, identidad y seguridad personal; entre ellos la discriminación étnica y de clase tienen gran significación.

Luego, con la formación de pareja, aparecen también aquí las limitaciones y controles descritos, sobre todo los de tiempo, trabajo, cuerpo y sexualidad que aumentan su presión con la formación de una familia que requiere imperiosamente de toda su contribución, especialmente de trabajo, remunerado o no.

De esta contribución depende su poder de decisión más que de su sabiduría y capacidad de "consejo". En el momento en que esta contribución disminuye o cesa, la mujer se hace dependiente y pierde poder de decisión y autonomía. Esta situación se hace crítica en la vejez.

Estas conclusiones provisorias, entre otras, han orientado la búsqueda de alternativas liberadoras para la mujer mapuche en particular y la mujer del área urbana y rural en general.

Es en el análisis de su definición de identidad, de sus formas de participación, de no-participación, de autonomía y dependencia, donde fuimos develando las temáticas de su interés y buscando la definición conjunta de un programa educativo.

Al mismo tiempo, el control a que se somete para establecer relaciones fuera del núcleo doméstico, las obligaciones impuestas, las urgencias y las carencias que necesariamente debe enfrentar, fueron delimitando las alternativas contenidas en un programa de organización-producción.

Las limitaciones del espacio y las tareas domésticas van siendo abiertas por formas de capacitación y comunicación.

La revaloración de elementos culturales propios, a cargo de mujeres mayores de gran prestigio y sabiduría en artesanías y otras expresiones, refuerza la posición de las mujeres mayores en su grupo.

Al mismo tiempo se ha implementado formas alternativas específicas para las jóvenes, que soportan mayor grado de dependencia y control y para niñas y niños en situación similar.

Estos últimos son los programas de mayor énfasis en las etapas siguientes.

Problemas y logros

Todo el proceso descrito ha presentado en su complejidad algunas dificultades y problemas que queremos relevar, así como también algunos aciertos.

La formación de un equipo heterogéneo, la carencia de conocimientos, manejo y/o de una experiencia previa similar, la falta de práctica de trabajo teórico o interpretativo en términos simbólicos, unida a la desvalorización del trabajo intelectual, por parte de algunas mujeres, imprimieron cierta inquietante lentitud al proceso, especialmente en las etapas de formación y en las instancias de análisis de datos, informes de avances y evaluación.

Percibimos también una fuente de dificultades en que, –aunque nos habíamos propuesto lo contrario– el trabajo se centró en la pura reflexión analítica y teorizante de la problemática de la mujer, lo metodológico científico y educativo popular, en la etapa inicial de formulación, examen del proyecto y formación del equipo, la que resultó agotadora y "difícil".

Hemos alcanzado desarrollos diferentes, no todas participamos en iguales formas y tareas e inclusive en dos casos se ha abandonado la experiencia, todo lo cual ha ido imponiendo topes a la investigación participativa, la revisión de su funcionamiento, de los resultados y la redefinición de las estrategias.

Sin embargo, esta etapa la consideramos toda una lección, iluminadora y vital para el desarrollo del proceso, así como de interés personal de todas las participantes, hoy evidente, necesaria e integradora para el equipo.

Otros problemas vinculados a la condición de mujeres-madres-esposas-dueñas de casa, surgieron especialmente respecto del trabajo de campo y de permanencia prolongada "fuera", los que fueron superados por el análisis de nuestra propia situación de mujeres.

La clasificación y categorización de los datos empíricos se ha visto facilitada por el empleo de conceptos y categorías propias del grupo mapuche, las que han sido equiparadas a las del análisis antropológico cuando son coincidentes, o "traducidas" cuando no lo son, por la interpretación participativa que valora el conocimiento y uso de la lengua mapuche y el bilingüísmo.

No nos es posible aún dimensionar adecuada y objetivamente los resultados

totales de la experiencia de trabajo, específicamente en el ámbito de la educación, aunque el impacto es perfectamente observable a partir de la experiencia de las mujeres en los grupos; el aumento de interés, de participantes y grupos y los cambios en las conductas que asumen en lo verbal y evidencian en sus actos. Es significativo el número de mujeres que se integran a las directivas de organizaciones mixtas culturales, políticas y sociales, las que emprenden estudios, se hacen monitoras y multiplican grupos.

Comenzamos el trabajo con ocho mujeres atendiendo la investigación, diez grupos urbanos y ocho rurales en cinco ciudades y ocho áreas de campo. Se encuentran actualmente funcionando dieciseis grupos urbanos y veinte rurales, más aquellos que están en proceso de organización y se mantiene la investigación de campo en períodos alternos, con un equipo de apoyo esporádico de otras tres y dos hombres. De este equipo, una joven mapuche ha sido becada y estudia planificación de trabajo social y otra se capacita en modelos de desarrollo rural.

Sobre la base del trabajo desarrollado y paralelamente a la propuesta educativa, se ha iniciado una gama diversa de actividades y formas alternativas, consideradas viables como producto de las experiencias evaluadas.

Entre estas destacamos la organización de uno a varios grupos de mujeres de distintas edades, en cada sector geográfico en que se trabaja, que incentivan la organización de toda la comunidad para la formación de comités de salud, jardines infantiles, unidades productivas, grupos de capacitación laboral y revalorización de la cultura mapuche.

Entre las alternativas productivas se cuentan unidades textiles, huertas comunitarias, formas de abastecimiento colectivo al mayoreo, de comercialización de productos artesanales y agrícolas.

Entre las de capacitación laboral está la implementación de cursos en alimentación, vestuario, vivienda, administración y manejo contable de unidades productivas y organizativas.

Tendientes a la revalorización de la cultura mapuche se ha implementado cursos de telar o "ñimikam", cestería en diversas formas, cerámica, cultura y lengua mapuche, así como también expresiones de teatro, literatura y comunicación alternativa con la edición de historias de vida, historias de comunidades y poblaciones, diaporamas, un boletín bimensual y un periódico.

Aparte la propuesta educativa central, ya descrita, se definieron algunas alternativas como formación de dirigentes, alfabetización bilingüe (experimental), formación en comunicación, en fotografía y cine, educación alternativa con adolescentes y una experiencia con niñas y niños (mixta)[7].

Consideramos acertado en el trabajo educativo la alternancia de temáticas que van desde las necesidades sentidas específicas –básicas y próximas– a sus

[7] La experiencia sistemática con niños recién ha comenzado, con carácter probatorio, a partir de una investigación específica en inicio, derivada de ésta, como otro proceso de investigación-acción.

vinculaciones más generales –complejas y lejanas– teniendo como eje central la problemática de la mujer, en los planos del conocimiento, las ideas, los valores y las acciones, desde las dimensiones de lo íntimo y personal a lo colectivo, público y social global. De igual relevancia es que estas temáticas son llenadas de contenidos por las propias participantes en la dinámica que alterna también la reflexión y la acción.

Este proceso ha hecho aparecer con claridad –aparte de ser un caudal de datos para la investigación– los temores al juicio familiar y social tanto como algunas convicciones acerca de que las mujeres no deben, no necesitan o no quieren pensar, organizarse ni participar, en determinados niveles, porque se perciben o asumen sujetas, responsables o que se deben a su hogar, marido o hijos, en los que encuentran la justificación "natural" de su existencia. Estos han constituido los principales obstáculos iniciales al proceso de "pensarse" para la mayoría de las mujeres, incluidas algunas que conforman el equipo.

Tenemos, por ejemplo, que entre las mapuche la mayor fuente de obstáculos, aunque no desinterés, se ha encontrado en el tratamiento de los temas relacionados con el valor de ser mujer ya que no tiene un nivel de autovaloración y estima real, ni de su ser físico ni de sus potencialidades en diversos ámbitos.

Otra, ha sido la unidad temática referida a la sexualidad en la que, junto a la concepción de sujeción al hombre como "dueño" y las lealtades que se asocian a ese hecho y que dificultan el tratamiento de la violencia física y sicológica, encontramos un concepto muy libre de decisión sobre la concepción o maternidad. En esta decisión no se busca ni exige neceariamente fijar el vínculo de la pareja por formas de asociación o matrimonio. La maternidad fuera de matrimonio no es sancionada negativamente, social ni culturalmente. En la actualidad, al parecer influye la alta incidencia de casos por la migración y el valor de los hijos como fuerza de trabajo.

Del mayor interés para los mapuche han sido el tratamiento de la valoración del trabajo, de los problemas de la migración y el desarraigo, de los efectos de las leyes y en especial del decreto ley 2.568, sobre la mujer y los hijos, así como también de los temas relacionados con la organizaciones existentes y la participación de las mujeres en los niveles de decisión.

Percibimos una fuerza de resistencia muy alta a participar, por los problemas económicos y afectivos límites en los sectores de mayor indefensión, los que se expresan en la "inmovilidad" de las mujeres o la sujeción a la voluntad ajena, de esposos que dan o no permiso, patrones y otros.

Es allí donde el trabajo ha requerido mayor presencia, interacción, paciencia, dedicación y también contamos muchos intentos, errores y fracasos.

Es considerado también un acierto el enfoque integrador que une los procesos de autoconciencia a los de desarrollo de destrezas y acciones para la organización, tanto para la movilización como la producción, buscando facilitar las tareas asignadas a la mujer pero fomentando los roles no tradicionales.

Las soluciones y formas de apoyo, como servicio de cuidado de niños, transporte de especies, movilización y otros son también facilitadores de la participación.

En otro nivel, las diferencias socioeconómicas de clase y formación, han resultado en algunos casos difíciles de superar. En este sentido, la discusión abierta y la utilización de los mismos códigos en las dinámicas que han permitido ir alcanzando similares niveles de manejo en el análisis y en las prácticas –que buscan la explicación de las posiciones distintas o las "diferencias", no su justificación–, han facilitado romper las dificultades de comunicación y comprensión, ayudando a trascender, por el respeto mutuo, las conductas agresivas o descalificatorias.

Evidentemente, el impacto del proceso alcanza a todas las participantes y componentes del equipo que cada vez más asumimos esta tarea que nos compromete con nuestra propia liberación.

MÉXICO

*Laura E. Valverde**

La experiencia educativa que se refiere en el presente trabajo no aborda en particular la situación de las mujeres indígenas, ya que el Proyecto de Atención a Población Indígena del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos está dirigido a adultos indígenas independientemente de su sexo. Sin embargo, debido a la situación histórico-social y económica que viven los grupos étnicos de México, entre las mujeres indígenas se presentan los más altos índices de rezago educativo y constituyen más de la mitad de la demanda del servicio de alfabetización en lenguas indígenas.

Entre las mujeres indígenas se observa con más frecuencia el molingüismo porque tienen menos contacto con la población hispanohablante que los varones, ya que éstos se ven obligados a trabajar fuera de las comunidades en mayor medida que las mujeres. Sin embargo en algunos casos no ocurre así; por ejemplo, entre los mazahuas del Estado de México –que están muy cerca de grandes centros urbanos como son la ciudad de México y Toluca– los movimientos migratorios son muy elevados, incluyendo a las mujeres que se emplean como trabajadoras domésticas, en los talleres y fábricas de maquila o se ocupan como vendedoras ambulantes. Esta situación se presenta también en otras étnias como la hñähñú, zapoteca, mixteca y nahuatl. La educación básica, hasta hace unos quince años, era poco accesible para la población indígena ya que el sistema educativo nacional no tomaba en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la población; por lo tanto, los niños indígenas sólo podían asistir a la escuela enfrentándose a una situación de aprendizaje en una lengua ajena y cuyos contenidos no estaban referidos a su realidad. Esto conducía a niveles de aprovechamiento muy bajos y altos índices de deserción.

En el mejor de los casos, los maestros hablantes de alguna de las lenguas indígenas empleaban éstas como medio de instrucción y con ello, en cierta forma, resolvían el problema de comunicación con los alumnos y en alguna medida favorecían la comprensión del tema abordado; es decir, la traducción significó un importante apoyo didáctico.

* Mexicana. Profesora de educación primaria hasta 1980. Coordinadora y catedrática de la Academia de Antropología Social de la Universidad Autónoma de México (1977-1980). Responsable del Area de Ciencias Sociales en la Secretaría de Educación Pública-SEP (1980-1983). Ha participado en la elaboración de programas de 1º a 2º grado de primaria y en la elaboración y aplicación de la Propuesta para la Capacitación de Promotores Culturales Bilingües de la Dirección General de Culturas Populares. A partir de 1986, trabaja en la Dirección de Alfabetización del INEA, como responsable del Programa de Alfabetización a Población Indígena.

A partir de 1970, cuando fue creada la Dirección General de Educación Indígena, se inició la formación de promotores y maestros de educación bilingüe y se sentaron las bases para una educación bilingüe bicultural que considera la alfabetización en lengua materna y su uso constante en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de incluir la enseñanza del español como segunda lengua.

Sin embargo, no ha sido fácil la implantación de esta modalidad; la mayoría de los maestros bilingües se preocupan más porque los niños aprendan el español que por realizar una práctica educativa integral. A esto hay que agregar que los padres de familia también ejercen fuerte presión para que los profesores adopten esta actitud, ya que muchos de ellos no aceptan que sus hijos aprendan a leer y a escribir en lengua materna aduciendo que ya la saben y que los mandan a la escuela para aprender "la castilla" que no saben y les es más necesaria.

Esto se explica porque las lenguas indígenas de México sobreviven en condiciones desiguales de existencia en relación con el español que es la lengua de prestigio. En este sentido, están en una situación por demás desventajosa. A sus hablantes se les discrimina y margina y como ellos, están sumidas en una relación de dominación. No hay una relación de desarrollo igualitario para las lenguas indígenas y el español; por el contrario, se da un proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, de tal forma que no hay un progresivo bilingüísmo sino una situación de diglosia, entendida ésta como "las relaciones asimétricas de dos lenguas en contacto"[1].

Esta diglosia tiene consecuencias en el aspecto educativo; el hecho de que las lenguas indígenas se consideren un estigma y sean elemento de discriminación para sus hablantes hace que éstos se esfuercen por aprender el español y que sus hijos también lo aprenden, sobre todo por la necesidad cada vez mayor de entablar relaciones comerciales o laborales fuera de la comunidad y el grupo étnico al que pertenecen.

Por esta necesidad, muchos adultos monolingües o bilingües incipientes se incorporaron a los grupos de alfabetización en español y los resultados que se obtuvieron no fueron muy favorables. Esta experiencia fue uno de los fundamentos para el desarrollo del Proyecto de Alfabetización para Adultos Indígenas, que consiste en llevar a cabo la alfabetización en lenguas indígenas y la enseñanza del español como segunda lengua en la fase de post-alfabetización y como una alternativa de continuidad educativa.

Esta experiencia es la que se expresa en el presente trabajo y aun cuando sabemos que hay otras similares, el carácter institucional y masivo en que ésta se lleva a cabo le imprime ciertas particularidades –a veces ventajosas otras no tan-

[1] Díaz C., Rodrigo, "El Rumor de Tetelcingo", en *Funciones Sociales y Conciencia del Lenguaje*, Estudios Sociolingüísticos en México, Universidad Veracruzana, Xalapa, México 1987. Serie Divulgación, p. 59.

to– indicadoras para el planteamiento de nuevas propuestas y de manera muy significativa para la continuida de ésta.

Previo a la experiencia propiamente dicha, consideramos necesario incluir un esbozo de caracterización de la población indígena de México y las condiciones socio-económicas en que viven con el propósito de dar a conocer, aunque de manera general, el contexto en que se realizan las acciones de alfabetización a población indígena.

UN ACERCAMIENTO A LA CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

En México existen 56 grupos indígenas cuya población representa entre el 8.8 y el 9 por ciento de la población total. Al respecto, los censos de 1980 no son muy confiables. Tal como lo demuestra Margarita Nolasco[2], éstos indican que de 69 655 120 habitantes, 5 204 066 son indígenas; sin embargo, en esta cifra sólo está considerada la población indígena de 5 años y más, es decir, los menores de 5 años no están incluidos en ella. Algunos especialistas calculaban en 1986 que la población india era de 8 a 10 millones, tomando en cuenta que además de la tendencia de los censos a subestimarla, existen múltiples errores en la planeación y operación para recabar estos datos, entre los cuales Nolasco menciona los siguientes:

- La identificación de sólo 40 de las 56 lenguas indígenas que existen en México, aun cuando la lengua es el elemento principal que se utiliza en los censos para identificar a la población india como tal.
- Además de las omisiones, se confunden los nombres de las étnias como sucede con maya y mayo; pima y pame, entre otras.
- Los recopiladores de la información, por desconocimiento, ubicaron a las lenguas indígenas en el rubro de "otras" o "insuficientemente especificadas".

Estos censos de 1980 incluyen datos sobre bilingüismo y monolingüismo; pero como se sabe, en muchos casos se registraron como bilingües a aquellos que conocen sólo algunas palabras en español, lo que significa grandes problemas para la planeación y concreción de acciones educativas dirigidas a la población indígena.

[2] Nolasco, Margarita. "La Migración y los Indios en los Censos de 1980", en *México Indígena*, Nº 13, año 2, segunda época, INI, México, 1982, p. 6.

Otro dato omitido por los censos de 1980 es la desagregación por sexo, de tal forma que este sólo puede ser inferido como lo hace Margarita Velázquez[3], a partir de la proporción de mujeres a nivel nacional, de lo que resulta que son aproximadamente 3 108 070.

Con relación a esto último, también podemos señalar que con base en los datos censales no es posible conocer ni de manera aproximada la situación de monolingüismo o bilingüismo entre la población indígena femenina. Sin embargo, nos atrevemos a suponer que por las condiciones socioeconómicas y culturales que afectan a los grupos indígenas, la mayoría de monolingües se encuentran dentro de la población femenina y, por consecuencia, la condición de monolingüismo es mayor en proporción a la de los varones, aunque esta afirmación no es cierta, necesariamente, para todas las etnias. Es probable que entre los mazahuas y otomíes del Estado de México la proporción de bilingües sea similar para hombres y mujeres, sobre todo entre los jóvenes debido a los movimientos migratorios hacia las zonas urbanas en las que las jóvenes mazahuas y otomíes se emplean principalmente en el trabajo doméstico.

Como es sabido, la mujer indígena participa en el trabajo agrícola, en la producción artesanal y en el comercio, por lo que colabora de manera inportante en el ingreso familiar; empero, esto no está considerado en los censos.

Otros datos importantes para la planeación y aplicación de programas de salud que requiere la situación particular de las mujeres indígenas tampoco se incluyen en los censos.

Como vemos, no es fácil obtener información cuantitativa acerca de la población indígena femenina. Tampoco podemos saber el grado de escolaridad o de bilingüismo entre ella. Sin embargo, con base en investigaciones realizadas podemos inferir que las mujeres indígenas mayores de 15 años son, en su mayoría, monolingües y analfabetas y sólo entre la población joven e infantil ha ido aumentando el grado de escolaridad ya que en los últimos 10 años se incrementaron las escuelas en regiones indígenas, de manera significativa las escuelas de educación bilingüe bicultural.

El desarrollo histórico social de las étnias indígenas de México nos obliga a analizar su situación actual desde una perspectiva integrada, ya que son múltiples los factores que intervienen en su desarrollo económico, político y cultural. Algunas costumbres en sus formas de vida y organización social, así como las prácticas de producción tradicionales que tienen origen en las sociedades prehispánicas, se encuentran interrelacionadas en la vida cotidiana con formas de organización social, política y económica del gobierno capitalista dependiente que caracteriza

[3] Velázquez, G. Margarita. V. Ver el artículo sobre México incluido en el Capítulo IV de este mismo volumen.

al país. La contradicción que expresa esta situación se manifiesta de manera diversa en las distintas étnias y en las regiones donde éstas se encuentran.

La sobrevivencia de las formas de vida que son propias de las etnias indígenas ha sido uno de los factores más utilizados para la fundamentación de las distintas políticas indigenistas que se han aplicado en el país, siendo la integración de estos grupos étnicos al desarrollo y al "progreso nacional" el propósito explícito de ellas. Con esto se ha promovido la subvaloración y marginación de sus formas de producción y sus culturas. Pero más allá de esto, dichas políticas revelan la concepción de que "los grupos indígenas no están en condiciones de articular un proyecto histórico viable de transformación global de la sociedad"[4]. A lo que cabría añadir que son, por desgracia, muchos los que consideran que ni siquiera podrían articular un proyecto histórico para ellos mismos.

Concepciones de esta naturaleza son las que no favorecen a la participación de los indígenas en los programas que están dirigidos a ellos, de los cuales en múltiples ocasiones son sólo receptores. Los resultados no siempre son los mejores y con intención política o no, se generan formas de "aniquilación de las singularidades indígenas"[5].

El reconocimiento de la diversidad étnica obliga a la adopción de una posición distinta a la anterior y conlleva la determinación de una política que favorezca y promueva la participación real de las étnias indígenas en la plancación y el desarrollo de programas diversos, los que sólo podrán sostenerse en la medida que den curso a las aspiraciones de cada etnia y en función de sus particulares proyectos de desarrollo. Esta política debe sustentarse en la situación actual y sobre la base de que las poblaciones indígenas no pueden ser consideradas como islas que mantienen sus originarias formas de organización social, política y económica en contra-posición con la formación social mexicana: "Una cosa es designar por sus rasgos sobresalientes unas formas productivas, y otra cosa, deducir de tal artificio una dualidad de sistemas"[6].

En este sentido, estamos de acuerdo con Javier Guerrero quien señala "que las comunidades indígneas contemporáneas no son simples conjuntos de remanentes contemporáneos de la *vieja cultura indígena*, sino conformaciones socioeconómicas adaptadas al modo de producción dominante, que coexisten y concilian con éste, al mismo tiempo que luchan contra él"[7].

[4] Díaz-Polanco, Héctor, "La Teoría Indigenista y la integración" en *Indigenismo, Modernización y Marginalidad. Una revisión crítica*, CIIS y Juan Pablos Editor, México, 1979. Serie Metodológica, p. 28.

[5] Ibid. p. 28.

[6] Díaz-Polanco, Héctor, op. cit., p. 34.

[7] Guerrero, Francisco J. "La cuestión indígena y el indigenismo", en *Indigenismo, Modernización y Marginalidad. Una revisión crítica*. CIIS y Juan Pablos Editor, México 1979, Serie Metodológica, p. 70.

En este orden de ideas, es importante resaltar que las culturas indígenas están inmersas en esta contradicción y por lo tanto no son estancos culturales de costumbres y tradicionales inamovibles; por el contrario, hay una refuncionalización de la cultura que se expresa de múltiples formas, particulares en cada etnia y esto debe estar presente en la determinación "de elaborar y llevar a la práctica una política educativa"[8].

Por lo general, partimos del hecho de que la economía de los pueblos indígenas se sustenta básicamente en la producción agrícola, en gran parte de auto subsistencia. Sin embargo, esto no es totalmente cierto; son múltiples los factores que participan en la diversificación de su economía, pero sustancialmente los problemas de tenencia de la tierra y la cada vez mayor parcelación de los terrenos de cultivo, hacen difícil que la agricultura siga siendo la base de la economía en el medio indígena.

Por consiguiente, la producción artesanal es de gran importancia, como se observa entre la población p'urhépecha de Michoacán y mazahua de México, así como los ingresos no regulares que perciben los miembros de la familia que migran a otras regiones y que permiten la subsistencia de la unidad de producción en sus lugares de origen.

El desarrollo económico es variable en las diferentes regiones y ello incide en la identidad étnica: la preservación de los patrones culturales está relacionada con las características socioeconómicas que predominan en una comunidad o región determinada.

Con base en el diagnóstico realizado por el INEA se distinguen, a grosso modo, tres grupos en los que se ubican las comunidades indígenas[9].

- Comunidades cuya dinámica gira en torno de una economía de autoconsumo, con predominancia de las tecnologías tradicionales de producción agrícola y artesanal, con un intercambio comercial de tipo local en el que el trueque es una práctica usual. Estas comunidades se localizan en lugares apartados de los grandes centros de población y el acceso a ellas es difícil por la carencia de vías de comunicación. Sus relaciones con hispano-hablantes son eventuales y, por lo general, se dan en función de la necesidad de vender algunos productos para obtener dinero destinado a situaciones de carácter urgente. En estas comunidades, la mayoría de la población es monolingüe. En este grupo se encuentran las etnias chol, tojolabal, tzeltal y tzotzil en Chiapas; totonaca y nahuatl del norte de Puebla y Veracruz; nahuatl de Guerrero.

[8] Díaz-Polanco, op. cit., p. 53.

[9] *Bases para una propuesta de atención a población indígena*, Dirección de Alfabetización, INEA, México, 1986.

- Comunidades cuyas características socioeconómicas son semejantes a las del primer grupo, es decir, las unidades de producción y las tecnologías que emplean siguen siendo las tradicionales, pero hay una mayor movilidad de la población debido a una más intensa dependencia con el comercio regional y de trabajo asalariado eventual o permanente, aunque este último en menor escala. En este contexto, mantienen un mayor contacto con la población hispano-hablante y de ello se deriva la necesidad de manejar el español; la mayoría de los miembros de estas comunidades son bilingües incipientes, monolingües y bilingües en menor proporción. En este grupo se incluyen las etnias tarahumara de Chihuahua; mixteca y zapoteca de Oaxaca; maya de Yucatán; chinanteco de Veracruz.
- En el tercer grupo se incluyen las comunidades que por su ubicación en regiones con una modernización económica más intensa y una mayor relación con la población mestiza han incorporado una serie de modificaciones a sus formas de organización social, política y de producción. Si bien mantienen en parte las tecnologías tradicionales de producción, también emplean otras que no son. Dentro de ellas adquiere gran importancia la elevada movilidad de sus miembros hacia los grandes centros urbanos, aunque gran parte de ellos siguen viviendo en la comunidad de origen. El elemento de mayor peso en la identidad étnica en estas comunidades es la especificidad cultural y en menor medida la lengua indígena, al contrario de lo que ocurre en otras etnias en las que la lengua constituye un factor primordial para la identidad étnica. En estas comunidades, gran parte de la población es bilingüe o bilingüe incipiente; los monolingües son por lo general ancianos y entre los jóvenes encontramos que muchos de ellos conocen muy poco la lengua materna y tienen un manejo más eficiente del español, es decir, que en dichas comunidades se da un proceso de bilingüismo sustitutivo.
  Dentro de este grupo están las etnias zapoteca del istmo en Oaxaca; mazahua y hñähñú del Estado de México; hñähñú de Hidalgo y Querétaro; nahuatl del sur de Veracruz.

Los movimientos migratorios de la población indígena demuestran la búsqueda de alternativas en otras regiones con el propósito de compensar la economía de la unidad de producción, aunque se incrementan los casos en que los ingresos que obtienen los miembros emigrantes de la familia son el único medio de sobrevivencia, lo que provoca en ocasiones la migración permanente de familias completas.

Los movimientos migratorios en las comunidades indígenas son resultado de un proceso socioeconómico muy complejo en el cual tienen un papel importante el parcelamiento de la tierra, la disminución de terrenos cultivables debido al deterioro ecológico, el poco acceso a cultivos y tecnologías alternativos, así como a los créditos de apoyo a la producción agropecuaria por el acaparamiento de és-

tos. También influyen los precios bajos en que se mantienen los productos agrícolas y otros factores de atracción hacia las zonas urbanas como la industria que absorbe mano de obra y el acceso a servicios educativos, entre otros. Es decir, la migración tanto temporal como permanente se debe a la pauperización progresiva de la economía en las comunidades indígenas.

Los migrantes indígenas se emplean, en su mayoría, en áreas agrícolas como jornaleros; por ello algunas migraciones son internas, ya que en la misma región los emplean en la época de cosecha como ocurre en relación con los cultivos de café, algodón, azúcar entre otros.

La migración externa también es frecuente y atrae a grupos numerosos que se incorporan al trabajo en los grandes campos de cultivo, como lo muestran las migraciones de mixtecos de Oaxaca y p'urhépechas de Michoacán en los campos de tomate de Baja California y de frutas y hortalizas en Sinaloa; también, una buena parte de estos trabajadores migran a Estados Unidos de Norteamérica donde se les contrata fundamentalmente en actividades agrícolas.

Las mujeres que emigran con la familia se incorporan, las más de las veces, al trabajo agrícola y en las zonas urbanas se emplean como trabajadoras domésticas, maquiladoras o vendedoras ambulantes, como en el caso de las mazahuas, nahuas y otomíes ("Marías") en la ciudad de México.

Las condiciones en que viven los indígenas migrantes son muy precarias; es común que una familia comparta una sola habitación con otros parientes o con otras familias, además de que casi siempre se ubican en los cinturones de miseria de las grandes ciudades o en campamentos y galerones en donde se concentran muchas familias de trabajadores temporales que carecen de todos los servicios básicos, situación que incrementan las enfermedades, sobre todo entre la población infantil.

La situación de las mujeres indígenas

Dentro de las comunidades indígenas la mujer desarrolla múltiples actividades. Entre ellas, la preparación de los alimentos, lo que significa grandes esfuerzos ya que por las condiciones mismas de las comunidades le exigen un gran desgaste físico por tener que recorrer grandes distancias para el acarreo del agua, de la leña, para ir a la plaza o tianguis, etc.

Las mujeres indígenas contribuyen de manera importante al trabajo agrícola. Están integradas a la unidad de producción en la realización de las labores; sin embargo no siempre se les toma en cuenta en la organización del trabajo, como ocurre en las organizaciones ejidales, en las que sólo participan los hombres.

Como ejemplo tenemos el caso reportado por Hamel[10], en el que uno de los ejidatarios envía a su esposa para reeemplazarlo en una asamblea y esto no es aceptado por el representante de la SRA y los ejidatarios asistentes no se oponen a este rechazo.

Situaciones como ésta son muy comunes; las mujeres tienen roles asignados en las labores agrícolas y en la realización de fiestas tradicionales, pero difícilmente se les acepta en la toma de decisiones. Así también, en relación con la organización social de la comunidad en algunos casos tienen un poder formal en las decisiones, pero éste no es un poder real, nunca ocupan puestos importantes dentro de la organización comunal; cuando sus esposos tienen cargos altos en el interior de la comunidad, ellas son objeto del reconocimiento y el respeto de los demás miembros, pero conferidos por la situación del marido.

La mujer se ocupa tradicionalmente del cuidado de los hijos y de educarlos, por lo que es ella la que enseña la lengua a los niños y les transmite los conocimientos y valores propios de su cultura. Por este hecho, tiene un papel muy importante tanto para la mantención de la lengua como para la preservación de la cultura y la identidad étnica.

Además de participar en la producción agrícola y las tareas domésticas, la mujer indígena contribuye a la economía familiar mediante la producción de textiles, bordados, cerámica y otras artesanías; sin embargo, lo que obtiene de la venta de estos productos es poco significativo y meramente eventual[11].

A lo anterior, hay que agregar otras acciones importantes que desarrolla y que contribuyen al bienestar de la comunidad, como son: parteras, curanderas, etc., quienes, por lo general, tienen amplios conocimientos de herbolaria y medicina tradicional.

La carencia de escolaridad es un rasgo común entre las mujeres indígenas, ya que la matrícula de niñas en la educación básica es una práctica muy reciente como lo señalan Bárbara Cifuentes y Dora Pellicer en relación con las mujeres nahuas y los otomís[12].

Existen diversas razones por las que el grado de escolaridad entre las mujeres es menor en relación con el de los hombres; por ejemplo, en las comunidades tojolabales las niñas asisten a los primeros grados de escuela, pero es muy común que a los 11 ó 12 años dejen de asistir porque corren el riesgo de ser robadas por algún miembro de su comunidad o de otra. Esto hace que las mujeres no concluyan la educación primaria y muchas de ellas ni siquiera asisten a los primeros

[10] Hamel, Rainer Enrique, "El conflicto lingüístico en una situación de diglosia", en *Funciones Sociales y Conciencia del Lenguaje*, Estudios Sociolingüísticos, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 1987, Serie Divulgación, p. 28.

[11] Cifuentes, Bárbara y Pellicer, Dora. "Migración y contacto lingüístico", en *México Indígena*, Nº 17, año III, julio-agosto, INI, México, 1987, p. 27.

[12] Ibid.

grados; ya de jóvenes, solteras o casadas, difícilmente les permiten asistir a grupos de alfabetización mixtos o en los que el alfabetizador es varón.

En otras etnias como la nahua, la p'urhépecha, mazahua, hñähñú y zapoteco hay una mayor apertura en este sentido y desde hace algunos años tanto las niñas como los niños asisten a la escuela primaria; sin embargo, en la secundaria ya concurren en menor proporción las mujeres y en los niveles subsecuentes es todavía más baja la matrícula. Al respecto no existen datos, pero las que llegan a realizar estudios de nivel medio superior o superior son muy pocas, la mayoría de las cuales son maestras bilingües o promotoras culturales. Una de las razones por las que se genera esta situación es, posiblemente, que en estas etnias se da una mayor movilidad migratoria que en las otras, junto a un contacto más o menos constante con hispano-hablantes. Como resultado de ello, se advierte también un aumento gradual en el manejo del español.

La organización social de las comunidades y el conocimiento de sus costumbres y tradiciones relacionadas con la interacción de sus miembros son aspectos importantes a considerar en la programación y operación de acciones educativas, porque de ello depende, en gran parte, la incorporación y permanencia de la población a la que se ofrecen los servicios. Tan importante como definir los tiempos de operación, acordes con los períodos agrícolas, es la organización de grupos de sexo, de grupos familiares o la vinculación de mujeres alfabetizadoras, capacitadoras, promotoras, etc., para el caso de algunas comunidades y etnias en particular.

En la medida en que los programas educativos respondan a las características, necesidades y problemas de su vida cotidiana, las mujeres tenderán a participar cada vez más, sobre todo si como resultado del proceso educativo se favorecen y amplian sus espacios de participación en el interior de su propia comunidad.

El programa de alfabetización

El Programa de Alfabetización constituye uno de los retos más grandes que en materia educativa enfrenta el Estado Mexicano. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, a través de la Dirección de Alfabetización, es la instancia que determina y establece las normas, lineamientos y estrategias tanto técnicas como operativas para su realización.

Las acciones de alfabetización para el período 1987-88 se basan en la experiencia acumulada durante los cinco años anteriores; a partir de ella, se analizan los problemas y las posibilidades previstas para emprender acciones globales y específicas, en lo nacional, regional y local, tanto en la metodología de alfabetización como en la capacitación y evaluación.

Actualmente los avances son significativos en la lucha por abatir el analfabe-

tismo, pero no por ello satisfactorios. Sin embargo, los logros que se obtengan en adelante serán resultado de mayores esfuerzos ya que algunos problemas, como la lejanía y dispersión de las comunidades a atender, el requerimiento de recursos económicos y de infraestructura institucional, se han incrementado.

La alfabetización se deriva en acciones diferenciadas para atender a la población en relación con sus características y necesidades concretas.

El Programa de Alfabetización toma en cuenta que México es un país en el cual existe y se reconoce una pluralidad cultural y una diversidad étnica constituida por 56 etnias, con una población global de 8 millones aproximadamente, de los cuales se calcula que 5 millones son adultos y de éstos más de un millón son monolingües en lengua indígena y analfabetos.

Según los datos de la Dirección Técnica del INEA, el 25% de la demanda potencial de alfabetización a nivel nacional está constituida por indígenas monolingües; pero hay estados como Yucatán, Oaxaca y Chiapas, donde los adultos monolingües representan entre el 60% y el 70% de los analfabetos.

EL PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS

Para responder a las características socioculturales y lingüísticas de la población indígena se inició en 1984 el Proyecto de Atención a Población Indígena.

Para ello se integraron un equipo central en la Dirección de Alfabetización y equipos estatales responsables de los proyectos particulares para cada lengua en las Delegaciones estatales correspondientes.

El proyecto partió de la necesidad inmediata de desarrollar una investigación antropológica y sociolingüística que, si bien no pudo ser profunda debido a las restricciones de tiempo y recursos, permitió determinar las estrategias y lineamientos básicos para desarrollar las acciones de alfabetización.

Sin embargo, ofrecer el servicio de alfabetización en las 56 lenguas indígenas reconocidas en el país significaba contar con un equipo técnico numeroso y un presupuesto muy elevado. La realidad es que no fue posible lo uno ni lo otro, de tal forma que se tuvo que delimitar el proyecto. Se seleccionaron 14 grupos étnicos en atención a la mayor proporción de población en el contexto global de las comunidades indígenas, así como con la posibilidad más inmediata de aplicar las acciones de alfabetización en función de la aceptación del programa por parte de ellas. Estas etnias se determinaron a partir de un diagnóstico y fueron las siguientes:

Chol, tzotzil, tzeltal y tojolabal en Chiapas;
Hñähñú en Hidalgo;

Totonaca y nahuatl en Puebla y Veracruz;
Chinanteca en Veracruz;
P'urhépecha en Michoacán;
Mazahua en el Estado de México;
Mixteca, zapoteca y mixe en Oaxaca;
Maya en Yucatán.

Con excepción de los casos Chinanteco de Veracruz y el mixe de Oaxaca, se realizaron pruebas piloto con una población de 300 a 500 adultos por cada grupo étnico en cada entidad; es decir, en el caso del nahuatl y el totonaca se realizaron dos pruebas, una en Puebla y otra en Veracruz.

Estas pruebas piloto se hicieron con base en las siguientes acciones:

- Elaboración de un diagnóstico sociolingüístico a nivel regional.
- Determinación de las comunidades a atender.
- Determinación de un alfabeto práctico que permitiera su empleo en las distintas variantes dialectales y favoreciera la unidad lingüística.
- Diseño de un Modelo Educativo que incluyó:
  - Selección de contenidos temáticos acordes a la realidad socioeconómica y cultural de la población a atender.
  - Propuesta de una metodología de alfabetización en relación con la estructura propia de cada lengua.
  - Diseño y elaboración de los materiales didácticos para el proceso de alfabetización.
  - Diseño y elaboración de la metodología e instrumentos de evaluación y seguimiento.
  - Elaboración de una propuesta para la capacitación de los agentes educativos: alfabetizadores, organizadores regionales o responsables de talleres.
- Diseño de un Modelo Operativo para la aplicación del Modelo Pedagógico.

Como ya se señaló, estas acciones fueron la base para llevar a cabo la prueba piloto; sin embargo, es importante referir algunas observaciones en la realización de las mismas:

- En cuanto a los diagnósticos: en algunos casos no se concluyeron o se hicieron básicamente a partir de una investigación bibliográfica complementada con aspectos trabajados en el campo; en otros, el aspecto lingüístico sólo se consideró de manera descriptiva, pero no lo suficiente como para la elaboración de una propuesta metodológica para la alfabetización. Esto se debió en gran parte a la restricción de tiempo, recursos humanos y económicos para

realizar un diagnóstico exhaustivo. Cabe señalar que esta situación no se presentó en el proyecto mazahua.

– La imposibilidad de realizar un diagnóstico amplio en los aspectos lingüísticos y pedagógico, junto a la carencia de personal técnico capacitado y al poco tiempo con que se contaba, dio por resultado que se propusiera el mismo método que se utiliza para la alfabetización en español (la palabra generadora), aun cuando no era el más adecuado didácticamente para algunas lenguas; es decir, las características morfosintácticas de las lenguas descritas en los diagnósticos no se tomaron en cuenta para decidir el método de alfabetización. Incluso algunos responsables del proyecto confesaron haber elegido este método de alfabetización porque era el único que conocían.

– En consecuencia con el punto anterior, los materiales didácticos se elaboraron de manera similar a los que se emplean en la alfabetización en español, no obstante cabe señalar que las imágenes y temáticas sí correspondían a situaciones propias de la cultura étnica a que estaban dirigidas. Al respecto, también es importante resaltar que las Guías didácticas para los alfabetizadores elaboradas, si bien en algunos casos fueron meras reproducciones de la Guía de alfabetización en español traducidas en la lengua indígena correspondiente (nahua y totonaca de Puebla), en otras se hicieron de manera sencilla y práctica, con ilustraciones muy claras y escritas en la lengua indígena (tzeltal, tzotzil, chol y tojolabal de Chiapas).

Esto no ocurrió en el proyecto mazahua, ya que el diagnóstico sociolingüístico fue exhaustivo y la propuesta metodológica se estructuró con base en la característica de mayor grado de bilingüismo de la etnia. De esta forma se planeó una enseñanza, casi en paralelo de lecto-escritura en mazahua y en español, iniciando el proceso con la lengua materna. Así también los materiales se elaboraron congruentemente con base en la estructura morfosintáctica de la lengua mazahua y gradualmente bilingües.

– En lo que se refiere al modelo operativo, la mayoría de los proyectos reprodujeron la misma estructura de la modalidad de alfabetización en español, con la diferencia de que en cada delegación estatal se formaron equipos exprofeso para cada lengua con un responsable del proyecto, un auxiliar, un asesor lingüístico y un asesor pedagógico. Hubo algunas variantes, como en las delegaciones de Puebla y Chiapas; en la primera se integraron "equipos de investigación" con 6 jóvenes indígenas y en la segunda se agregó una función: el responsable de taller. En ambos casos el propósito fue el de apoyar la selección de contenidos, la elaboración de materiales didácticos y la capacitación de los alfabetizadores.

Estos equipos estatales estaban coordinados por el equipo central de la Dirección de alfabetización que, además de asesorar y apoyar la operación en campo, definió las bases y los lineamientos para llevar a cabo las acciones de alfabetización en lenguas indígenas.

- La propuesta de capacitación de los alfabetizadores incluyó la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua indígena así como la sensibilización –a través de la reflexión– de la importancia de la adquisición de la lectura y escritura en la lengua materna, además de la metodología de la alfabetización.
- El seguimiento y la evaluación de los proyectos prácticamente no se llevó a cabo debido a la falta de recursos, ya que algunos proyectos no tuvieron el suficiente apoyo institucional, algunos equipos responsables se desintegraron y otros tuvieron que suspender la operación de la prueba piloto con todas las consecuencias que esto implicaba para los adultos y las comunidades que participaron.

Los Proyectos de Puebla, Hidalgo, México y Chiapas concluyeron la fase piloto de alfabetización con muchas dificultades y escasos recursos, aunque no pudieron llevar a cabo la enseñanza del español como segunda lengua, como se propuso inicialmente. Incluso en los proyectos nahuatl y totonaca de Puebla se continuó alfabetizando durante varios períodos con el mismo modelo aplicado en la prueba piloto y elaborando los materiales didácticos con una técnica económica de serigrafía.

Las pruebas piloto se realizaron en diferentes períodos; algunas iniciaron en 1984, otras en 1985 y 1986. Unas, como la de la lengua maya, no concluyeron hasta 1987 y, tomando en cuenta que la atención no se realizó en forma continua, difícilmente pudo servir para establecer los tiempos de duración del proceso de alfabetización para cada lengua.

La expansión del proyecto de atención a población indígena

A finales de 1985 y como consecuencia del terremoto que afectó a la ciudad de México, el equipo central que apoyaba los proyectos estatales practicamente perdió el contacto con estos, lo que junto al hecho de que la situación presupuestaria en el país era incierta, produjo que el proyecto estuviera a punto de suspenderse. Sin embargo, en 1986 las circunstancias políticas favorables en el sector educativo y permitieron que éste adquiriera la categoría de "proyecto prioritario", lo que facilitó un resurgimiento del mismo y en consecuencia la disponibilidad de recursos para concluir las pruebas piloto y llevar a cabo la expansión de las acciones. Si bien el equipo central y los equipos estatales crecieron en forma mesurada, los recursos para la operación, es decir para la atención de un número mayor de adultos (250 000 en términos generales) y para la producción de materiales didácticos, se incrementaron significativamente.

A partir de la definición política de la alfabetización en lenguas indígenas como proyecto prioritario, la Dirección de Alfabetización del INEA reorientó las

políticas y lineamientos para la expansión del proyecto y se establecieron acciones de asesoría y apoyo a los proyectos estatales con la participación continua del equipo central en el campo.

El cambio permitió que en algunos proyectos se reelaboraran o complementaran los diagnósticos sociolingüísticos con el apoyo sistemático de los asesores lingüistas. Asimismo, se rehicieron las propuestas metodológicas con el propósito de adecuar los procedimientos didácticos a la estructura morfosintáctica de cada lengua, sin perder de vista el principio de que los contenidos temáticos respondan a la realidad inmediata de la etnia, a la vez que se considera la diversidad cultural que se expresa en las formas de vida propias en cada región.

En este sentido, los materiales didácticos pretenden favorecer la unidad lingüística, pero al mismo tiempo persiguen el fortalecimiento de la integridad e identidad étnicas mediante la valoración y el reconocimiento de la pluralidad cultural, atendiendo primordialmente las necesidades y problemáticas que tienen los grupos étnicos en las diferentes regiones.

Como se señaló anteriormente, los grupos étnicos responden de manera distinta a la dominación que ejerce sobre ellos la cultura hegemónica; las relaciones que guardan en el interior de sus comunidades y las que establecen fuera de ellas tienen características propias en función del contexto nacional que presenta matices a nivel regional. Esta realidad pretende reflejarse en los contenidos y materiales que se emplean en la alfabetización y por ello fue necesario elaborar materiales distintos para el nahuatl y el totonaca de Puebla y Veracruz; el nahuatl de Guerrero; el zapoteco de la Sierra de Villa Alta y el zapoteco del Istmo (ambos en Oaxaca); hñähñú del Valle del Mezquital y hñohño de Querétaro. Lo anterior, debido a que, aun cuando las variaciones dialectales no son insalvables para desarrollar una propuesta única para la alfabetización en una lengua, sí son diferentes los contextos regionales en que se encuentran las comunidades indígenas. De esto se derivan respuestas y acciones educativas diferenciadas, dentro de los cuales la selección de contenidos y la producción de materiales didácticos para la alfabetización tienen gran importancia.

La población que se atiende

Actualmente, el proyecto de alfabetización en lenguas indígenas atiende a 250 000 adultos aproximadamente, a través de 18 proyectos estatales en 13 lenguas de 11 entidaes federativas que son:

Entidad	Proyectos estatales por lengua
Chiapas	Chol, tojolabal, tzeltal y tzotzil
Chihuahua	Tarahumara

Guerrero	Nahuatl
Hidalgo	Hñähñú
México	Mazahua
Michoacán	P'urhépecha
Oaxaca	Mixteco, zapoteco del Istmo y zapoteco de la Sierra
Puebla	Nahuat y totonaca
Querétaro	Hñohño
Veracruz	Nahuatl y totonaca
Yucatán	Maya

Aparte de estos proyectos que atienden a la población de adultos monolingües, la Delegación del INEA en Baja California desarrolla un programa especial de atención a 3 000 mixtecos migrantes, los cuales permanecen hasta por un período de 6 meses en los campos de cultivo. Este programa ofrece, además de la alfabetización, el servicio de enseñanza del español oral como segunda lengua, considerando la necesidad inmediata de los indígenas migrantes por manejar esa lengua como medio de defensa ante las desventajas que enfrentan como jornaleros, migrantes e indígenas, por las cuales son objeto de múltiples injusticias.

El modelo de operación

La operación del modelo educativo de alfabetización en lenguas indígenas se sustenta en la solidaridad y participación comunitarias. Quienes participan como agentes operativos colaboran para llevar la acción educativa a sus propias comunidades.

Las delegaciones estatales del INEA tienen a su cargo la operación del proyecto mediante equipos responsables, dentro de los cuales se incluyen asesores lingüistas y pedagogos. Las delegaciones, a través de sus coordinaciones regionales hacen llegar el proyecto a las comunidades. Para ello deben aplicar diversas estrategias debido a que la dispersión de las comunidades y la carencia de vías de acceso adecuadas dificultan con mucho la concreción de las acciones educativas.

El modelo educativo propuesto para la atención de la población indígena considera, además de la alfabetización, la enseñanza de elementos básicos del español oral en respuesta a la demanda de los adultos indígenas; para ello se estableció una propuesta curricular basada en una metodología de enseñanza de segunda lengua y cuyos contenidos se desarrollan en torno a situaciones comunicativas de carácter funcional, acordes a las características regionales de las comunidades que se atienden.

De acuerdo con este modelo educativo, la operación de los proyectos implica una duración mayor del tiempo de atención; estos tiempos, sin embargo, tienen limitaciones impuestas por el presupuesto asignado.

El período de atención es de 14 meses, en términos generales; el tiempo programado para la alfabetización en los diferentes proyectos oscila entre 8 y 12 meses y la enseñanza del español oral se inicia, en algunos casos, al término de la alfabetización y, en otros, al octavo mes.

La fase de post-alfabetización está incluida en la programación del proceso de alfabetización que considera talleres de redacción en los 2 últimos meses de dicha fase. Sin embargo, se pretende la aplicación de una serie de estrategias que favorezcan la práctica de la lectura y escritura en lenguas indígenas como una extensión de la fase de post-alfabetización; entre ellas está la política editorial del INEA y la vinculación de diferentes organismos e instituciones para realizar acciones integradas encaminadas a la estructuración de un programa de educación permanente en las comunidades indígenas, promoviendo la producción y difusión de materiales en lenguas indígenas o en forma bilingüe.

Los métodos de alfabetización

Se propone una metodología que favorezca y propicie, durante todo el proceso, la participación de los adultos y la reflexión acerca de sus formas de vida, para impulsar propuestas tendientes a elevar el nivel de calidad de vida de las comunidades indígenas.

La diversidad de los métodos para la alfabetización en las distintas lenguas pretende responder a las particulares formas que tiene cada etnia para aprehender y conocer el mundo, toma en cuenta sus problemas, así como la manera en que generan los medios para resolverlos y satisfacer sus necesidades.

Los procedimientos y las técnicas didácticas se proponen a partir de la estructura y de las características morfosintácticas propias de cada lengua y, en algunos casos, para la variante en que se atiende en una región determinada.

Los contenidos de la alfabetización

Los contenidos de alfabetización están estructurados a partir de dos ejes fundamentales; uno conformado por los contenidos culturales de la alfabetización propiamente dichos y, el otro, lo constituyen los contenidos temáticos. En el primero se consideran las grafías, las sílabas, las palabras, la formación de frases, oraciones y textos que se estructuran de acuerdo con las características morfosintácticas de cada lengua. En el segundo se ubican los temas de producción, alimentación, salud, organización social, memoria colectiva, tecnologías tradicionales de producción, literatura indígena y costumbres, entre otros; es decir, que parten de las características, problemas y necesidades propias de la etnia y la región en que se aplica el proyecto de alfabetización.

A partir de la metodología y los contenidos propuestos se pretende vincular la acción educativa a las necesidades, aspiraciones y programas de desarrollo de las comunidades indígenas.

Los materiales didácticos

Los materiales didácticos acordes a la metodología expresada están orientados a:

- Apoyar al alfabetizador para la conducción del proceso en todo momento.
- Participar la participación de los adultos en la dinámica de aprendizaje de la lectura y escritura.
- Facilitar el aprovechamiento y avance de los adultos.
- Promover la reflexión y creatividad de los adultos.
- Favorecer la afirmación y consolidación de lo aprendido a través de diversos ejemplos y ejercicios de evaluación para retroalimentar los aprendizajes.

Durante 1987 se elaboraron los materiales didácticos para 16 proyectos de alfabetización en lenguas indígenas. El paquete está integrado por:

- Guía para el alfabetizador;
- Libro de prácticas para los adultos;
- Cuadernos para ejercicios de escritura;
- Carteles con imágenes de los contenidos temáticos;
- Láminas con familias de palabras, sílabas y alfabetos;
- Letreros con oraciones, frases y palabras;
- Tarjetas con sílabas y letras para la formación de palabras;
- Materiales diversos para las prácticas del cálculo básico.

De estos materiales, están publicados 16 libros de prácticas para los adultos y la mayor parte de las guías para la alfabetización y los cuadernos de escritura. Debido a la falta de recursos se ha retrasado la reproducción de los demás materiales, con los consecuentes problemas que esto significa para la capacitación de los agentes operativos y para la atención de los adultos.

Los materiales didácticos del nahuatl de Guerrero y tarahumara de Chihuahua se elaboraron durante el segundo semestre de 1987, por lo que a la fecha están en producción.

En los materiales didácticos se incluyen contenidos e imágenes relacionados con las actividades que realizan las mujeres en las labores agropecuarias, artesanales y otras de diversa índole de acuerdo con la región que corresponda.

La capacitación de los agentes operativos

Este aspecto se considera fundamental para la operación del proyecto. La capacitación se lleva a cabo en forma de talleres con el propósito de que tengan un carácter más formativo que informativo.

La capacitación pretende realizarse en forma permanente, llevando a cabo una capacitación inicial y posteriormente actualizaciones mes a mes.

Los contenidos de la capacitación inicial están organizados en 4 aspectos que son:

- Sensibilización. En este rubro se consideran el análisis y la reflexión acerca de la importancia de las lenguas indígenas en la comunicación familiar y comunitaria, así como de la función que tienen en el desarrollo y reproducción de la cultura e identidad étnica. También se abordan los problemas que surgen cuando se pretende enseñar a leer y escribir a una persona en una lengua que no conoce.

  En este sentido, se analiza la situación de subordinación de las lenguas indígenas respecto del español –como lengua dominante y de prestigio– y su relación con la necesidad y el deseo que expresan los indígenas por aprenderlo.
- Lectura y escritura en lengua materna. Las personas que se vinculan como agentes operativos, por lo general, no saben leer y escribir su lengua materna ya que ellos adquirieron estas habilidades en español, por lo que la capacitación incluye aspectos lingüísticos como el conocimiento y manejo de un alfabeto práctico en la lengua correspondiente. Así, también se analizan algunas características morfosintácticas de la lengua, de manera especial las que probablemente representen algunas dificultades durante el proceso de alfabetización
- La metodología de alfabetización. Por la importancia que reviste este aspecto, la capacitación inicial incluye el conocimiento general de la metodología; se da mayor énfasis a las primeras lecciones, para lo cual se presentan los materiales didácticos y se realizan demostraciones prácticas, propiciando la formación de actitudes que favorezcan la participación de los adultos mediante el uso de diversas técnicas y procedimientos didácticos por parte de los alfabetizadores. Asimismo, se realizan prácticas de cómo llevar a cabo ejercicios de afirmación, consolidación y evaluación de los aprendizajes que deben lograr los adultos en la etapa inicial del proceso de alfabetización. Los aspectos metodológicos de las lecciones subsecuentes se abordarán durante las capacitaciones mes a mes.
- Aspectos operativos. Los contenidos de este rubro se relacionan con la organización de los grupos, las funciones administrativas que corresponden a los alfabetizadores y organizadores regionales y lo concerniente al seguimiento y evaluación de la operación del proceso de alfabetización en sus diversos aspectos.

El seguimiento y evaluación del proyecto de atención a población indígena

Paralelamente a la operación del proyecto, se desarrolla el Sistema de Evaluación

Participativa (SEPAR) conformado por un conjunto de estrategias y procedimientos para realizar la evaluación de la operación y, de manera específica, la evaluación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El SEPAR promueve la participación de todas las figuras institucionales y de los agentes operativos en la evaluación y el seguimiento de las acciones en todas las etapas del proceso. El SEPAR también considera fundamental la participación de los adultos y de las organizaciones comunitarias en la evaluación y el seguimiento de las acciones educativas.

Con la aplicación del SEPAR se pretende obtener amplia información que permita, por una parte, retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con oportunidad y, por otra, la ampliación y continuidad del servicio tanto en las lenguas como en las regiones que se atienden. De esa manera, los resultados permitirán el desarrollo de políticas educativas acordes con las necesidades y características de las etnias indígenas, propiciando la creación de alternativas educativas y la construcción de un programa integral de educación permanente vinculado a la situación específica de las etnias indígenas.

Prospectiva del proyecto

La continuidad del proyecto de alfabetización en lenguas indígenas necesita de grandes esfuerzos y disponibilidad de recursos, pero sobre todo, de voluntad política. La alfabetización requiere asumir el compromiso más allá del proceso de adquisición de la lectura y escritura; por ello el INEA, a través de la Dirección de Alfabetización, ha expresado la importancia de aplicar una política editorial de producción de materiales en lenguas indígenas y bilingües para emplearse en la fase de post-alfabetización y consolidar la lectura y escritura en lenguas indígenas como una práctica que amplíe la comunicación en el interior de las etnias y hacia el exterior de éstas.

Esta política editorial adquiere gran relevancia en la medida que su realización efectiva permitira, además del desarrollo y revitalización de las lenguas indígenas, evitar que los adultos que se alfabetizan se conviertan en analfabetos por desuso.

La edición de materiales en lenguas indígenas significará una contribución importante al fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas; por ello, es necesario crear estrategias particulares para la vinculación de las diversas entidades e instituciones que desarrollan programas en ese medio, con el fin de canalizar los recursos humanos y materiales en programas de beneficio para la población indígena.

Un aspecto que requiere de mucha atención para la aplicación óptima y oportuna de los programas que se dirigen a la población indígena es el económico, ya que gran parte de los problemas que se enfrentan están vinculados a la disponibi-

lidad del presupuesto. Este, las más de las veces, no es suficiente y oportuno para aplicar políticas adecuadas a las necesidades y tiempos reales de la operación. Como ya se ha señalado, el hecho de que un programa dependa del presupuesto oficial tiene sus ventajas y desventajas. Entre las grandes desventajas figura el tiempo de vigencia de los programas, dado que las características y los plazos reales que determinan la duración de los procesos educativos –como el de alfabetización en lenguas indígenas– no siempre responde a los tiempos y montos de la programación presupuestaria y tampoco, cabe mencionarlo, a los intereses políticos del gobierno de turno.

Es necesario que la voluntad política asuma la continuidad de programas educativos de esta naturaleza y para ello se requiere, además de la concertación de esfuerzos de los diversos organismos e instituciones, la participación amplia de las etnias indígenas en la determinación, programación y realización de las acciones. Esto significa tomar en cuenta la realidad socioeconómica en que se encuentran las etnias indígenas; es decir, la aplicación de las acciones en los tiempos adecuados, sin que estén sujetas a los intereses políticos y a los programas presupuestarios. Al respecto, podemos señalar que en la experiencia de alfabetización a que hemos hecho referencia, la programación de los tiempos de atención se hizo tomando en cuenta los períodos agrícolas y de migración característicos de cada región, para llevar a cabo la alfabetización de acuerdo con la mayor disponibilidad de tiempo de los adultos. Sin embargo, la disponibilidad del presupuesto y los intereses políticos han afectado la operación del servicio que tuvo que ajustarse a ellos, aunque no fueran necesariamente los más recomendables u oportunos.

En conclusión, los avances de la alfabetización en lenguas indígenas son grandes en el caso de México. Buena parte de los problemas técnicos han logrado superarse. Pese a que falta mucho por hacer, están sentadas las bases y la experiencia demuestra el gran interés y la demanda de programas educativos por parte de las etnias indígenas. Esto es de gran importancia en la lucha por eliminar el analfabetismo y por ampliar los espacios educativos en que participa la población indígena.

En el futuro será necesario considerar experiencias, como la presente, que permitan advertir las múltiples dificultades técnicas, operativas y, sobre todo, de disponibilidad de recursos para llevar a cabo programas educativos y adoptar las decisiones más adecuadas. Pero también es importante evaluar los avances significativos que se reflejan en el deseo de continuar los programas educativos por parte de las organizaciones y comunidades indígenas.

Con base en lo anterior, es recomendable la continuidad de las acciones de alfabetización a sectores indígenas ampliando la cobertura cada vez más, con el propósito de elevar el nivel educativo de la población que históricamente ha sido la más rezagada en lo que se refiere a servicios educativos.

Anexo

Conclusiones y recomendaciones del seminario

En el transcurso del Seminario, los participantes integraron tres grupos de trabajo dedicándose a analizar la condición educativa, la alfabetización y las necesidades educativas básicas de las mujeres indígenas y a formular una serie de recomendaciones y propuestas relativas a estos temas. Un cuarto grupo de trabajo, conformado por mujeres indígenas guatemaltecas quienes participaron en el evento en calidad de observadoras, analizó la condición educativa de la mujer indígena de su país.

A continuación presentamos las conclusiones y recomendaciones de los grupos de trabajo, debatidas y aprobadas en el seminario.

Grupo 1: *"Condición educativa de las mujeres indígenas en los procesos de cambio y análisis de situación"*.

La situación de la mujer indígena está asociada a un conjunto de problemas que afectan a sus respectivos pueblos. Entre éstos se ha señalado el desconocimiento, por parte de la sociedad dominante, del derecho que tiene el indígena

sobre su tierra ancestral y a su identidad étnica. La situación de los indígenas está agravado por precariedad socioeconómica, la cual trae como consecuencia graves situaciones de desnutrición y otras formas de agresión de que son objeto.

De hecho, al indígena no se le posibilita participar y deliberar sobre los programas que van dirigidos a él ni en las políticas de desarrollo. Todo esto implica un conflicto constante entre los grupos étnicos y la sociedad dominante. Es en este marco en que debe insertarse la situación de la población femenina indígena. Este análisis nos permite concluir que se han producido cambios significativos en el papel de la mujer dentro de su cultura, a raíz del conflicto del grupo indígena con la sociedad dominante y por la imposición de normas y valores externos.

A nivel general se ha notado, por ejemplo, que la situación de la mujer indígena se ha ido empeorando por la influencia externa a través de la economía de mercado. Esto ha significado para la mujer un deterioro de su status y un aumento indiscriminado de las funciones atribuidas a su rol tradicional. La mujer indígena ha desempeñado un papel fundamental en la producción económica y más aún ahora, dada la escasez de recursos y precariedad económica. Todo eso resulta todavía más evidente en las zonas con fuertes migraciones o donde la violencia política ha privado a las comunidades de sus hombres.

Cuando se buscan los obstáculos al desarrollo de los pueblos indígenas y se observan los altos índices de desnutrición, mortalidad infantil y precariedad económica, se suelen buscar las causas de esos obstáculos en la cultura tradicional. Es así, por ejemplo, que el alto porcentaje de analfabetismo femenino, en el idioma español, en el contexto occidental, erróneamente se asocia con cuestiones de orden cultural tradicional. Sin embargo, los obstáculos no son endógenos propios de la cultura indígena sino exógenos a la misma: No se debe olvidar que de hecho la escuela estatal y todo su sistema son una institución extraña que no se ha generado en la tradición propia de los pueblos indígenas. Para entender lo que la cultura occidental considera como problema, es decir el analfabetismo femenino, a nuestro modo de ver hay que considerar dos cosas:

- El modelo de educación impuesto a los pueblos indígenas, en tantos siglos, por misioneros, sectas religiosas y organismos estatales, les ha negado constante y automáticamente su identidad en aras de una homogenización. Ir a la escuela, para los que han podido hacerlo, ha significado la negación de la propia identidad, de la propia lengua, del propio traje e inclusive del propio nombre. En la escuela, el indígena ha tenido que ser otro o tratar de ser otro para no sentir la vergüenza de la propia identidad que se le ha negado.
- La mujer tiene un papel muy importante en la preservación del patrimonio de conocimientos y de la identidad de su pueblo. Ella es, además, la principal transmisora de la cultura, como se evidencia por ejemplo en el mantenimiento de la lengua indígena. Juega, de hecho, un papel relevante en los proce-

sos de socialización de los niños, dentro de los patrones culturales autónomos.

En este contexto, nuestra comisión considera que el modelo educativo impuesto por la sociedad dominante, además de provocar una crisis de identidad en el individuo, también desequilibra la unidad familiar, las relaciones intergeneraciones, ya que los padres, en la mayoría de los casos, guardan valores milenarios mientras que los hijos aceptan acríticamente nuevos modelos y nuevas pautas de comportamiento. Estas, en la mayoría de los casos, son opuestas a las de sus padres, de ahí el conflicto intergeneracional, la subvaloración de la vida comunitaria y la marginación de los ancianos, depositarios de la cultural milenaria. Además, el indígena en general y la mujer en particular se han dado cuenta de que sus problemas no se han resuelto automáticamente por el solo aprendizaje del idioma oficial y de los demás contenidos impuestos por la escuela.

La educación estatal, con sus modalidades y contenidos, no responde a las expectativas educativas de la mujer indígena en relación al rol que desempeña en la transmisión de la cultura de una generación a otra.

La educación no sólo no la ayuda a fortalecer los ámbitos de la cultura autónoma, sino que tampoco le da la posibilidad de cumplir cabalmente su rol en el mundo, es decir su desempeño en dos culturas. Aun cuando se imparten muchos conocimientos, éstos no están generalmente articulados con los valores autóctonos en una visión intercultural que permita a la mujer desenvolverse adecuadamente en dos culturas.

A todos estos obstáculos deben añadirse otros:

- No todas las comunidades cuentan con un centro educativo, lo que implica largas horas de camino para asistir a la escuela más próxima.
- No todas las familias indígenas tienen los recursos económicos necesarios para que sus hijos frecuenten la escuela. En algunas comunidades andinas, por ejemplo, se ha observado que el costo de un cuaderno equivale a los ingresos de la venta de 8 kilogramos de papa.
- Las necesidades de la familia indígena, sobre todo cuando ésta es muy dependiente del mercado externo, obligan a la niña a desempeñarse, desde temprana edad, en las labores diarias ayudando a los padres en el cuidado de los hermanos menores, en tareas agrícolas y en la crianza de animales.

Además, la educación oficial del Estado no ha considerado los procesos educativos formales y no formales propios de los pueblos indígenas, así como la relación particular del individuo y en especial de la mujer con el medio ambiente.

Asimismo, los contenidos educativos son a menudo rígidamente diferenciados en asignaturas sin una visión que los integre y que les dé organicidad.

Pese a que el analfabetismo no impide a la mujer la participación en la esfera pública dentro de la cultura indígena (ejemplo: la cofradía en Guatemala, los cargos mágico-religiosos entre los mapuches), es una limitante para participar en cargos directivos de organizaciones indígenas o para ocupar cargos en instituciones estatales o privadas y en la mayoría de actividades que se realizan en la cultura dominante.

Frente a todo lo evidenciado hasta ahora, resulta claro que una atención educativa más cercana a las expectativas de la mujer indígena debería tener algunas características, entre las que señalamos:

- Posibilitar la participación de las mujeres en todas las fases del proceso educativo, desde la planificación hasta su evaluación.
- Permitir la apropiación de los nuevos conocimientos, entre ellos el castellano, lectoescritura y cálculo, legislación, etc., en una óptica intercultural en la que se respeten y fortalezcan los conocimientos tradicionales.
- Flexibilizar las modalidades educativas de acuerdo a las necesidades y tareas de las mujeres.
- Respetar en la programación (fases y calendarios) los tiempos y espacios que indiquen las mismas mujeres.

Recomendaciones:

1. Que cualquier modelo educativo plantee como primer objetivo el develamiento de la identidad étnica y de género del sujeto, objeto del proceso educativo, es decir, su identidad de indígena y mujer.
2. Que en la elaboración de modelos educativos se tome en forma prioritaria la relación de la mujer indígena con su contexto ecológico-cultural.
3. Que en la educación básica de la niña indígena se consideren críticamente los roles que ubican a la mujer como núcleo de la sociedad.
4. Que se controlen las medidas tendientes a asegurar la continuidad del proceso educativo en caso de embarazo de la mujer indígena, sea cual fuere su estado civil.
5. Que los modelos educativos indígenas sirvan de base para los programas de educación a implementarse por parte de organizaciones indígenas y con apoyo de organismos estatales e internacionales.
6. Buscar alternativas educativas que sean flexibles en tiempo y espacio, contenidos y metodología, de manera que se adecuen a las expectativas de la mujer indígena en su rol de principal transmisora de cultura.
7. Que se realicen investigaciones a nivel diacrónico y sincrónico, sobre la historia, la realidad y el rol de la mujer en las comunidades indígenas con participación de las propias mujeres indígenas implicadas.
8. Que los modelos educativos consideren en forma crítica los valores culturales reproducibles.

9. Que la elaboración de proyectos educativos dirigidos a la mujer indígena se basen en una investigación previa y se tomen en cuenta las siguientes variables:

   - Generacional
   - Ambiente ecológico
   - Urbano - rural
   - Género
   - Etnia
   - Posición social
   - Necesidades básicas: salud, tierra, fuentes de ingreso
   - Flexibilidad curricular

10. Los programas educativos dentro de los países latinoamericanos pluriculturales deben estar orientados a eliminar todo tipo de prácticas discriminatorias que refuercen categorías estereotipadas, como por ejemplo, "ladino - negro - indígena" o "mestizo - negro - miskito".
11. Que la Unesco, el Instituto Indigenista Interamericano y otros organismos internacionales tales como UNICEF provean nuevos espacios de encuentro, intercambio y discusión, que nos permitan presentar los avances de investigación y acción educativa en nuestros respectivos contextos y provean los mecanismos de apoyo y seguimiento a las experiencias específicas de mujeres indígenas que hemos traído en este Primer Seminario Técnico Regional.

Grupo 2: *"La alfabetización de las mujeres indígenas"*

A. Sobre el término alfabetización

Considerando:

Que el proceso de alfabetización tiende a ser confundido o identificado con programas de educación de adultos, o programas de promoción o desarrollo comunal;

Que se olvida que la alfabetización es parte de todo programa de educación básica regular de la población infantil en sus primeros años.

Recomendamos:

- Entender por alfabetización un proceso pedagógico de apropiación de un código alfabético y un código matemático escrito tanto por adultos como por niños.
- Concebir el proceso de adquisición de la lecto-escritura como creativo y productivo, considerar dentro de él una etapa de preparación o aprestamiento y la posibilidad de acciones simultáneas de aprendizaje del alfabeto y su utili-

zación inmediata en la comprensión y producción de textos escritos para asegurar la apropiación del código.
- Tomar en cuenta las prácticas orales del pensamiento matemático de la cultura indígena y la necesidad de la adquisición del código matemático decimal y sus operaciones básicas y de los sistemas de pesas y medidas utilizadas en cada país o región.
- De ser posible, incorporar en el proceso de alfabetización la adquisición de otros códigos como el de la señalización, normalizados en los diferentes países o regiones.

B. Sobre los objetivos de la alfabetización

Recomendamos:
- Que a nivel sociopolítico y cultural, la alfabetización del pueblo indígena tenga como fin último la formación de una sólida identidad étnica e identidad nacional. En la mujer indígena el logro de ese fin debe basarse en la conciencia de sus roles productivos y socioculturales entendidos dentro de un proceso histórico.
  En este sentido, todo proceso de alfabetización de mujeres debe coadyuvar a su lucha por la disminución de las desigualdades a nivel de género, de nacionalidad y de clase.
- Que la apropiación de los códigos escritos alfabéticos y matemáticos fortalezca la comunicación al interior de la nacionalidad con las otras nacionalidades y con la sociedad nacional.
- A nivel lingüístico-pedagógico, lograr un bilingüismo funcional en la lengua indígena y en la lengua oficial, a nivel oral y escrito, en los sujetos del proceso de alfabetización.
- Que a nivel pedagógico y cultural, la alfabetización sirva para la recuperación, registro y desarrollo de la memoria histórica de los pueblos indígenas. La recuperación debe incluir también la de los procesos de socialización y formas de aprendizaje propios de las culturas indígenas, para su transformación e incorporación a las metodologías empleadas en el proceso de alfabetización.
- Que a nivel lingüístico y pedagógico, la alfabetización propugne el desarrollo de las lenguas indígenas así como el de las lenguas de interrelación.

C. Sobre las condiciones generales para la alfabetización

Para asegurar el éxito de la alfabetización recomendamos:
- Contar con el apoyo político oficial a los programas de alfabetización de los pueblos indígenas.

- Contar con un apoyo popular que devenga de las necesidades de los propios sujetos de la alfabetización.
- Contar con recursos que aseguren la formación de alfabetizadores y la ejecución del proceso de alfabetización en todas sus etapas, incluyendo preparación de materiales para cada una de ellas.
- Articular los programas oficiales de alfabetización a las organizaciones más representativas de los pueblos indígenas.
- Asegurar la continuidad y seguimiento de los programas de alfabetización pedagógicamente exitosos y que gocen de aceptación popular, independientemente de los cambios políticos.

D. Sobre los sujetos de la alfabetización

Considerando:

Que las mujeres indígenas pueden ser monolingües en lengua vernácula o con un grado incipiente de bilingüismo en cuanto a su manejo de la lengua oficial.

Recomendamos:

- No confundir alfabetización con aprendizaje de lectoescritura en castellano o portugués.
- Utilizar la lengua indígena como la lengua meta del proceso de alfabetización.
- Planificar acciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas oficiales, a nivel oral y escrito, basadas en metodologías de segunda lengua.

Considerando:

Que se dan casos de grupos indígenas que han perdido su lengua originaria a favor de la lengua oficial.

Recomendamos:

Utilizar para la alfabetización la lengua hablada por los sujetos y planificar la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena con metodología de segunda lengua.

Considerando:

Que la heterogeneidad en relación a sexo, edad, grados de bilingüismo y experiencia educativa de los grupos en proceso de alfabetización en los que participan las mujeres indígenas puede contribuir a su inhibición, frustración y deserción de los programas de alfabetización.

Recomendamos:

Una mayor homogeneidad en la constitución de los grupos en los que participen mujeres indígenas con los que respecta a las pautas culturales sobre sexo y

edad, a más de grados de bilingüismo y experiencia educativa, a fin de garantizar su permanencia y consecuente culminación exitosa del proceso de alfabetización.

E. Sobre los agentes de la alfabetización

Considerando:

- Que muchas veces de hace responsables de las acciones de la alfabetización en sus diversas etapas a personas que carecen de la formación necesaria para su ejecución.
- Que la mujer indígena cumple un reconocido rol en la transmisión de valores culturales y conocimientos propios de la etnia.
- Que a veces existe personal capacitado o con una preparación inicial en acciones relacionadas con la educación bilingüe.

Recomendamos:

Promover la formación de alfabetizadoras para estimular una mayor participación de las mujeres indígenas en los programas de alfabetización.

Ofrecer una preparación integral a los alfabetizadores en lo que respecta a:

- Dominio oral y escrito de la(s) lengua(s) en el proceso de alfabetización.
- Conocimiento y sensibilización con relación a las culturas de donde provienen los contenidos y formas de aprendizaje involucrados en el proceso de alfabetización.
- Manejo de metodologías de las artes de la lengua con referencia a enseñanza-aprendizaje oral y escrito en lengua materna y de segunda lengua.
- Conocimiento y práctica de metodologías de enseñanza de matemáticas, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales.
- Manejo de técnicas pedagógicas apropiadas para población adulta, distinguiéndolas de las empleadas en la alfabetización de niños.
- Dominio de recursos y técnicas pedagógicas de trabajo grupal para una mayor eficiencia en su atención a la heterogeneidad del grupo en proceso de alfabetización.
- Elaboración de materiales complementarios para facilitar la adquisición de la lectoescritura y el cálculo matemático básico.
- Aprovechar a los maestros formados en educación bilingüe como alfabetizadores o como personal para preparar alfabetizadores.

F. Sobre las metodologías, contenidos y materiales del proceso de alfabetización

Considerando:

Que las formas de organización social de comunicación y de adquisición de conocimientos varían de una cultura a otra y el rol que tienen las mujeres en la familia, la comunidad o pueblo indígena está en relación a ello.

Recomendamos:

- Incorporar las formas de comunicación reconocidas en el grupo indígena para situaciones diversas en el proceso de alfabetización, a fin de lograr mayor eficacia en la práctica oral y escrita de la(s) lengua(s) involucrada(s) en el proceso.
- Realizar investigaciones de base sobre las formas de aprendizaje indígena a fin de incorporarlas a las diferentes metodologías empleadas en el proceso de alfabetización.
- Incluir en los materiales didácticos contenidos propios de la cultura indígena, en los que se expresen los diversos roles productivos y socioculturales de las mujeres en el interior de su nacionalidad, para promover el reconocimiento y la reafirmación de la identidad de la mujer indígena para ella misma y para los demás miembros de su grupo.
- Asumir el reto de la interculturalidad en los contenidos de los materiales didácticos a fin de que la alfabetización favorezca las relaciones intra e interétnicas en el marco de la sociedad nacional.

Considerando:

Que el proceso de alfabetización comprende etapas de naturaleza continua, aunque de característica cognocitivas, lingüísticas y pedagógicas distintas, clasificadas a través de los términos: pre-alfabetización, alfabetización y pos-alfabetización, así como la enseñanza-aprendizaje de lenguas a nivel oral y escrito en primera y segunda lengua.

Recomendamos:

- El diseño de metodologías y la elaboración de materiales didácticos específicos para cada una de las etapas del proceso, así como para las prácticas de la oralidad y escritura de las lenguas de alfabetización o de objeto de aprendizaje como segunda lengua.
- La elaboración de materiales de apoyo a los agentes de la alfabetización y para los recién alfabetizados, con la participación de los alfabetizadores.

G. Sobre las lenguas en el proceso de alfabetización

Considerando:

Que las posibles lenguas involucradas en el proceso de alfabetización o en situación de enseñanza de segunda lengua difieren en lo que respecta a sus características fonológicas, morfosintácticas y semánticas, su mayor o menor variedad dialectal y su grado de estandarización a nivel oral y escrito.

Recomendamos:

- Reconocer la legitimidad de las lenguas indígenas para su uso a nivel local, regional y nacional.
- Promover la estandarización del vocabulario y de los alfabetos de lenguas vernáculas, solamente cuando se legitime su uso por los pueblos indígenas por vías de oficialización o de apropiación por consenso de parte de la población indígena.
- Elaborar e imprimir diccionarios de lenguas indígenas que incorporen las diferencias léxicas y morfosintácticas de las variantes dialectales.
- Tomar en cuenta la dificultad que pueden presentar las escrituras lingüísticas de la lengua en la que se alfabetiza, o de la que se adquiere como segunda lengua, para diferenciar el tiempo que puede llevar su aprendizaje y las metodologías que se empleen en su enseñanza-aprendizaje a niveles oral y escrito.

Grupo 3: *"La educación de la mujer indígena en función de sus necesidades básicas"*.

Después de haber leído y resumido reflexivamente las ideas básicas del documento de apoyo, se plantearon las siguientes ideas:

Conviene iniciar el diálogo por definir lo que es educación con la mujer indígena, o por definir cuáles son las necesidades básicas de la mujer indígena a fin de aclarar qué tipo de educación se requiere.

Quizás nadie de nosotros esté capacitado para definir todas las necesidades básicas de la mujer indígena, por lo que más bien se requiere definir los propósitos de la educación y aclarar puntos y estrategias de acciones educativas.

Es importante descubrir los verdaderos propósitos de la educación. Cómo los agentes del ILV enseñan a leer y escribir, pero para tener informantes para traducciones bíblicas. Enseñaron técnicas agrícolas y mecanización pero para que los tractoristas manejen sus tractores en tierras de ILV. La planificación familiar sirvió para genocidios auténticos. Dividieron nuestras comunidades, asesinaron a muchas mujeres y las esterilizaron por medio de programas de reparto de alimentos.

Educación no es sólo aprender a leer y escribir; sino que debe partir de la realidad misma de la comunidad, de su propia historia, y además, ser comunitaria, participativa, liberadora y no impositiva.

En el caso de la mujer indígena, la educación le debe generar aptitudes e instrumentos que la capaciten a mejorar sus niveles de vida y no limitarse a cursos de corte y confección, cocina, costura y primeros auxilios.

La mujer es la responsable de las nuevas generaciones y del desarrollo de la cultura de su propio pueblo. La cultura no es estática, siempre está en desarrollo: No perder lo de los antepasados, pero enriquecerse con los avances de todos.

La educación por lo tanto debe partir de lo que la gente es, tiene, necesita y

de la comunidad misma deben surgir los contenidos, las metodologías y la misma pedagogía de la educación. Esto no quiere decir que se desprecien los apoyos técnicos de los especialistas, pero éstos no deberán nunca suplantar las decisiones de los pueblos indios.

La mujer debe ser educada en el aprecio de sus valores, de su trabajo y de sus funciones fundamentales en su familia y en su comunidad. La salud es asunto de toda la comunidad, pero la mujer debe salvaguardar que ésta vaya de acuerdo a sus tradiciones y a su cultura, así como las prácticas médicas y la alimentación. La mujer no debe desconocer sus derechos legales y consuetudinarios y debe estrechar alianzas con otras mujeres para organizarse de manera amplia; de tal forma que su propia organización debe ser premisa y base de toda educación.

De acuerdo a los lineamientos propuestos para el trabajo del gupo, se discutió y acordó lo siguiente:

– La educación de la mujer indígena debe estar orientada principalmente a proporcionarle las herramientas y los conocimientos básicos a través de los cuales ellas sean capaces de aprehender su realidad y transformarla con el objetivo de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de su comunidad.
– En este sentido los programas, políticas y proyectos educativos para las mujeres indígenas de la región latinoamericana deberán estar siempre ligados a proyectos de desarrollo socioeconómico.
– Es imprescindible que estos proyectos respondan siempre a las características específicas de cada comunidad. Para garantizar esto, se hace indispensable la participación de las mujeres indígenas en las etapas de planeación, organización y ejecución de los programas educativos.

A. Proyectos productivos y de generación de ingresos

– La puesta en operación de proyectos de esta naturaleza son indispensables, dadas las necesidades y condición de vida de la mayoría de las mujeres indígenas de la región latinoamericana. En este sentido, es de suma importancia que la implementación y planeación de los mismos considere no sólo la factibilidad antropológica de éstos, sino también su viabilidad productiva y de comercialización, evitando con esto el intermediarismo.
– Los proyectos productivos y de generación de empleo deben planearse en funciones de los recursos naturales y humanos de cada comunidad y con miras de producir el autoabastecimiento de esta última y para su comercialización local.
– Las mujeres participantes de estos proyectos deben recibir capacitación, tanto para la producción propiamente dicha como para la administración y comercialización.

- Los proyectos deberán impulsar y rescatar las prácticas productivas tradicionales y la participación de las mujeres indígenas en estas últimas.
- La innovación de tecnología moderna a través de estos proyectos debe contemplar siempre la educación de la misma a las formas organizativas y productivas de la comunidad.
- En el momento de elegir el rubro productivo del proyecto, la capacidad de trabajo de las mujeres indígenas no deberá subestimarse, presentándoles a ellas alternativas nuevas a desarrollar.
- Aunado a lo anterior, debe aclararse que los proyectos productivos para las mujeres no deben ser impuestos por las instituciones participantes. Estos deberán ser discutidos con las y los participantes en ellos, quienes deben tener la última palabra.
- La función de los técnicos debe ser la de transmitir conocimientos a la comunidad, ya que ellos siempre aparecen como los únicos expertos.
- Los programas no deberán ser de carácter asistencialista, sino de carácter participativo, fomentando e impulsando la organización de las mujeres, evitando que las acciones instrumentadas tengan como objetivo la propaganda partidista y/o electoral.
- Para el óptimo desarrollo de estos proyectos es indispensable proporcionar a las mujeres indígenas los insumos técnicos, económicos y de tenencia de la tierra necesarios para este fin.
- Deberán poner en operación proyectos para la formación de personal femenino dentro de las mismas comunidades que pueden organizar la prestación de servicios necesarios para aligerar las dobles y triples jornadas de trabajo de la mujer indígena, que en ocasiones dificulta su participación en las tareas productivas y organizativas.

B. Programas de salud y de atención materno-infantil

Dentro de este punto se consideró necesario:

- La implementación de programas de salud que tiendan a rescatar e impulsar las prácticas y conocimientos de medicina indígena, en combinación con los de la medicina occidental, cuando así sea necesario.
- Capacitar a las mujeres indígenas, reconocidas dentro de su comunidad por su saber de medicina indígena (parteras, herbolarias), en conocimientos de medicina occidental que puedan reforzar su práctica comunitaria y convertirlas, además, en agentes multiplicativos de su saber.
- Hacer que las mujeres indígenas participen en el diseño y la implementación de políticas y programas de atención a la salud, basadas estas últimas en la cultura, la organización y los recursos socioeconómicos de las comunidades donde se realizan.

- Que en las culturas indígenas se implementen estrategias indirectas de atención a niños menores a través de la educación a las madres, aun cuando se creen centros específicos de atención al niño.
- Que los programas de atención materno-infantil tengan en cuenta los patrones de crianza de la cultura específica y así fortalecer la autoconfianza de la mujer en lo que es el control de la salud y la educación de sus hijos.

C. Programas de planificación familiar

- Hasta ahora, la mayoría de los programas de planificación familiar implementados en la región han sido puestos en operación en contra de la voluntad de las usuarias. En este sentido deberá preverse siempre la opinión de ellas, proporcionándoles toda la información necesaria y respetando su decisión.
- En muchos casos la implementación de estos proyectos tiene como objetivo exterminar a la población indígena, culpando a ésta de la pobreza nacional. Debe quedar claro que esta última tiene sus raíces en la mala distribución de la riqueza de las naciones y no en una supuesta sobrepoblación campesina e indígena.
- La mujer indígena tiene derecho a recibir toda la información necesaria sobre planificación familiar y a que se respete la opinión y la decisión que ella misma adopte al respecto.

D. Programas que fomenten la participación cívica de las mujeres indígenas en la región

- Resulta urgente el apoyo para la implementación y la organización de cursos, talleres, seminarios y/o reuniones, a través de los cuales las mujeres indígenas se eduquen en lo que se refiere a la Legislación Agraria, Laboral, Familiar y Civil.
- Asimismo resulta urgente instrumentar los mecanismos necesarios para hacer valer estos derechos. Sólo así, las mujeres indígenas como grupo organizado podrán enfrentar de manera más efectiva los nuevos retos que el desarrollo de la sociedad actual les impone.
- Aunado a lo anterior, se requiere que estas acciones se lleven a cabo en estrecha coordinación de la aplicación de políticas y programas para la población indígena y debidamente reconocidas por las Organizaciones Indígenas de las cuales son representativas, entendiendo que mejorar la condición de la mujer indígena forma parte de la estrategia de lucha de los pueblos indígenas.
- Se debe apoyar efectivamente la apertura de canales de comunicación entre las mujeres indígenas, mediante la realización de encuentros, asambleas y

congresos locales, regionales, nacionales e internacionales que les permitan conocer e intercambiar experiencias e identificar líneas prácticas de acción común.

– Resulta imprescindible abrir espacios a las mujeres indígenas en programas de formación política que propicien su participación efectiva en las organizaciones y movimientos indígenas locales, regionales, nacionales e internacionales, respetando y reconociendo las formas y canales de participación política tradicionales de las mujeres indígenas hacia el interior de sus comunidades.

E. Estrategias intersectoriales en la atención de las mujeres indígenas

– El problema de la educación para la mujer indígena requiere de un apoyo pleno y en consecuencia de un esfuerzo de coordinación y cooperación intersectorial, interinstitucional e interagencial.
Este apoyo coordinado sólo será efectivo si las acciones a implementar no buscan lograr sólo los objetivos institucionales.
– En este mismo sentido, el apoyo sólo será efectivo siempre y cuando se otorguen partidas presupuestarias específicas para la puesta en marcha de acciones dirigidas a la población indígena en general y a la población femenina indígena en particular.
– Con el fin de evitar la presencia de múltiples agentes institucionales externos a la comunidad y para coordinar efectivamente la ejecución de los diferentes programas que se ejecutan en las comunidades indígenas, deberá promoverse la creación de mecanismos internos en estas últimas que aseguren este objetivo.
– Deberán implementarse y hacerse efectivos los mecanismos legales necesarios que eviten y sancionen las acciones corruptas de los agentes encargados de llevar a cabo los diferentes programas y las políticas dirigidas a la población indígena masculina y femenina.
– Finalmente, deberán garantizarse la participación y representación activa y efectiva de los y las indígenas en la elaboración, ejecución y evaluación de modelos educativos que permitan rescatar y conservar su riqueza cultural, apoyando técnica y económicamente las iniciativas que actualmente se están dando y promoviendo la formación de personal indígena que pueda asumir estas tareas.

F. Recomendaciones específicas a los Estados miembros, organismos internacionales y organizaciones indígenas

1. Estados miembros:

Que se haga efectivo el reconocimiento de la identidad cultural plasmado en la mayoría de las constituciones políticas de los países de la región mediante:

- El respeto a los derechos territoriales y la entrega de tierras, como elementos indispensables para el desarrollo socioeconómico, cultural y político de estas nacionalidades.
- Implementar los mecanismos legales necesarios para sancionar y penar prácticas discriminatorias hacia el uso de lenguas, vestimentas, prácticas religiosas, tradiciones y costumbres propias de las culturas indígenas.

2. Organismos internacionales

Que las agencias del sistema de Naciones Unidas y otras de carácter internacional fortalezcan y promuevan redes de comunicación directa con las organizaciones indígenas de base existentes.

Que las Agencias Internacionales tengan una participación más activa en la denuncia oportuna de la violación de derechos humanos de la población indígena, varones y mujeres, y que ejerzan la presión necesaria para evitar la continuidad de estas acciones.

3. Organizaciones indígenas

Impulsar programas de fortalecimiento y consolidación de los movimientos indígenas, reconociendo la necesidad e importancia que la participación de las mujeres indígenas conlleva y ampliando su radio de acción hacia sectores aún no organizados.

Crear canales de coordinación entre organizaciones indígenas e instituciones oficiales e internacionales para aprovechar adecuadamente los recursos que se destinan a la promoción de las comunidades indígenas, salvaguardando la integridad e independencia de las primeras.

Finalmente, se hace un llamado a la mujer indígena latinoamericana para que se organice en vistas a fortalecer su participación y en consecuencia el desarrollo de sus pueblos.

Grupo 4. *Conformado por mujeres indígenas guatemaltecas en calidad de observadoras*

Agradecemos a las diversas entidades que en una u otra forma han contribuido a la participación de mujeres indígenas guatemaltecas en calidad de observadoras. Estas instituciones son Unesco, Instituto Indigenista Interamericano, UNICEF, Ministerio de Educación de Guatemala y Fundación Hanns Seidel de Alemania Federal.

La mujer indígena como poseedora y transmisora de la filosofía educativa de

su cultura, enel caso específico de Guatemala, la Maya, ha sufrido en la actualidad un deterioro de su rol tradicional. Esta situación se debe a diversos factores como:

- La mujer maya que asiste a la escuela es absorbida por un sistema educativo ajeno a su idiosincrasia. Un reducido número recibe educación bilingüe pero no traducción a los idiomas mayas de contenidos y cultura occidental.
- Incapacidad de los programas de educación y desarrollo para adecuarse y comprender a la mujer maya dentro de su contexto cultural, puesto que las personas que los planifican pertenecen a una cultura diferente.
- La filosofía de los centros educacionales no responde a los intereses de la mujer maya por lo que se cae en la deserción escolar, lo cual trae como consecuencia el analfabetismo.
- Los bajos ingresos de las familias no permiten sostener la educación oficial de los varones y mucho menos de la mujer.
- Asimismo, los medios masivos de comunicación no impulsan los valores de la cultura maya, dando auge a otros en detrimento de los valores propios.
- Espiritualmente, la mujer maya está sufriendo un desplazamiento de sus valores espirituales ancestrales por la influencia de diversas sectas religiosas.
- La mujer maya es utilizada para realizar concursos de belleza a nivel nacional e internacional y en ocasiones donde se necesita de su colaboración.
- Las condiciones de trabajo de la mujer maya fuera de su contexto cultural, por ejemplo en las fincas, en la ciudad, en fábricas, en casas particulares, son en gran parte inhumanas.

Desde un punto de vista occidental, la mujer indígena no participa en los procesos de cambio del mundo, destacando que la mujer únicamente realiza actividades dentro de su hogar sin participar en la vida pública. Sin embargo, conserva algunos valores educativos, morales, espirituales y sociales propios de su cultura, dentro de los cuales la mujer maya tiene participación activa dentro de este contexto.

Formas en que la mujer maya puede participar en la gestión de su propia educación.

- Revalorización de los patrones culturales de su mundo maya, practicándolos.
- Que la mujer elabore e implemente programas de educación, desarrollo y promoción en función de sus patrones culturales.
- Que la mujer sea activa en la toma de decisiones para generar un verdadero desarrollo.
- Que con postura crítica asuma responsabilidades a nivel intersectorial para desenvolverse en todos los campos de la vida.

Recomendaciones:

A los organismos internacionales:

- Que se respeten la dignidad y las características especiales de la mujer maya.
- Que se proporcionen recursos y medios económicos para que la mujer maya pueda gestionar su propio desarrollo.
- Que las políticas y estrategias de las instituciones sean en función de las necesidades y condiciones de la mujer maya y no en función de los intereses institucionales.
- Que los programas que vayan en función a la educación indígena estén administrados por personas técnicas indígenas o identificadas con comunidades indígenas y no por políticas o por personal no calificados.

A instituciones nacionales:

- Que todos los ministerios contemplen programas de desarrollo para la mujer maya respetando la filosofía maya; por ejemplo, que se respeten el calendario de actividades agrícolas y el uso de la vestimenta propia en cualquier situación.
- Que el gobierno permita, respete y apoye la libre organización de la mujer indígena, en beneficio de sus propios intereses étnicos.

OTROS TITULOS PUBLICADOS

Aportes para una pedagogía de la paz. Esther de Zavaleta, 1986, 130 p.

Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe. Seminario Regional-UPEL. Sucre, Bolivia, 1987. UNICEF/UNESCO, 1987. 121 p.

Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico. Massimo Amadio, Stefano Varesse y César Picón, 1987. 160 p.

Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva. UNESCO/I.I.I., 1987. 328 p.

Educación básica y desarrollo rural. Estrategias para su integración. UNESCO/FAO, 1988. 48 p.

Enseñanza básica en las zonas rurales. Experiencias innovadoras. Marcela Gajardo, 1988. 106 p.

Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Seminario Regional, Brasilia, Brasil, 1987. 1988. 403 p.

Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1985-1987. Proyecto Principal de Educación, 1988. 345 p. (SIRI)

El enfoque modular en la enseñanza técnica. 1988. 99 p. (Edición en español de "L'approche modulaire dans l'enseignement technique", UNESCO, Paris, 1988. 67 p.)

Cultura. Emanuele Amodio. "Materiales de apoyo a la formación bilingüe intercultural Nº 1". Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.), 1988. 136 p.

Lengua. Luis Enríquez López. "Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural Nº 2". Massimo Amadio y Ana Lucía D'Emilio (comp.). 1988. 142 p.

Educación bilingüe. Madeleine Zúñiga Castillo. "Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural Nº 3". Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1988. 142 p.

Escuela, comunidad y currículo. Luis O. Montaluisa Chasiquiza. "Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural Nº 4". Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1988. 90 p.

Alfabetización. Jorge Rivera Pizarro. "Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural Nº 5", Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1988. 92 p.

Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia. José Subirats F. e Ivonne Nogales. 1989. 134 p.

Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú. Teresa Tovar. 1989. 194 p.

Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. Justa Ezpeleta. 1989. 196 p.

I.I.I.

INSTITUTO
INDIGENISTA
INTERAMERICANO

unesco

OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE