

Profesionalización femenina desde los márgenes.

Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior

Ricardo Cuenca y Paola Patiño

Introducción

Niklas Luhmann (1998) sostiene que solo es pertinente hablar de inclusión allí donde la exclusión existe. Son dos categorías indisolubles que conforman un concepto cuyo significado se ha modificado junto con la evolución social, aun cuando en su esencia se haya mantenido inalterable. En el centro de la inclusión/exclusión se encuentra el grado de relevancia con el que una persona (o un grupo de personas) se ubica en la estructura social.

Bajo esta perspectiva teórica, los sistemas sociales “regulan” los procesos de inclusión (y por lo tanto también de exclusión) bajo formas distintas. En las sociedades modernas, la incorporación o no de los sujetos en la esfera pública se constituye en un mecanismo de regulación fundamental, que suple o complementa a aquellas antiguas regulaciones basadas en la posición, en una estructura de castas y/o en factores étnico-raciales.

Las trayectorias de vida de las mujeres indígenas profesionales son una muestra de estas formas de exclusión, a la vez que de los caminos posibles hacia la inclusión. En estas trayectorias, la educación se constituye en un factor determinante para que las mujeres ocupen un espacio en la esfera pública.

Durante las últimas décadas, el Estado peruano ha dirigido sus esfuerzos a ampliar el acceso a la educación, priorizándola como un derecho fundamental al que deben acceder niños y niñas en igualdad de condiciones y

dirigiendo políticas a favor de ella por considerarla un mecanismo efectivo de lucha contra la pobreza y la exclusión. Hoy en día, encontramos que la educación primaria es básicamente universal. El Perú presenta, en comparación con otros países de la región, un mayor avance en la reducción de la brecha de acceso a la educación por parte de sectores sociales menos favorecidos. Sin embargo, el acceso a la educación secundaria sigue siendo un reto. Y en lo que respecta a la educación superior, el panorama es aún más desalentador.

Por otro lado, la participación de los indígenas en la política, alenta en gran medida por la lucha por el reconocimiento de las poblaciones históricamente excluidas y por el derecho a la diferencia, ha venido aumentando en los últimos años. Este incremento hizo evidente el déficit educativo formal y la necesidad de una educación profesional de calidad dirigida a estas poblaciones, y un especial interés, por parte de los movimientos indígenas en América Latina,¹ en dirigir sus esfuerzos a que sus líderes y/o profesionales coloquen sus temas en las agendas políticas de los Estados-nación, a través de la interpretación con perspectiva propia de aquellos factores estructurales de interés nacional (Moya 2011).

En el ámbito nacional existen diferentes esfuerzos dirigidos a la inclusión de la población indígena, como son la creación de los institutos superiores pedagógicos (ISP), fundados en 1993, con el Modelo Curricular de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe, que se implementó en ocho ISP y dos universidades (Córdova 2011);² las becas

-
1. Sobre el tema puede revisarse López, Moya y Hamel (2009). Los autores sostienen que la insatisfacción de las organizaciones indígenas con la oferta de educación superior impulsó las propuestas de crear universidades y programas indígenas. No obstante, esta situación lleva a la disyuntiva de si se debe empujar el debate en la propia universidad para lograr su interculturalización o si, por el contrario, se debe alentar los esfuerzos de organizaciones y líderes indígenas por constituir sus propias casas de estudios superiores.
 2. Actualmente, los institutos superiores pedagógicos (ISP) experimentan una crisis debido a que en el 2007 el Ministerio de Educación implementó la admisión por prueba única y el requisito de ingreso de nota mínima 14, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica. Con esta medida, los ingresantes a los ISP han sido mínimos y en muchos casos se tuvo que cerrar la especialidad de EIB.

para el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) en educación técnico-productiva, destinadas a la población en pobreza y extrema pobreza de la zona; los programas dirigidos a indígenas en instituciones formales (FORMABIAP, MIAA y HatunÑan),³ y la creación de cuatro universidades interculturales.⁴

A pesar de ello —y si bien la cobertura de la educación universitaria ha crecido considerablemente en los últimos años—, no existen aún políticas públicas que promuevan o faciliten el acceso y la presencia de la población indígena en las universidades. Esto pese a que el Perú declara ser en su Constitución un país multiétnico que reconoce la diversidad de lenguas y culturas como oficiales, y pese también a que ha ratificado el Convenio 169 de la OIT. Por su parte, la Ley General de Educación afirma que el Proyecto Educativo Nacional está diseñado en respuesta a la diversidad cultural que coexiste en el territorio nacional. Sin embargo, teniendo este importante marco normativo y constitucional, no existe una política de Estado orientada al reconocimiento positivo de la diversidad cultural y de los derechos de estas poblaciones que se plasme en prácticas institucionales efectivas.

Esto lo podemos corroborar si observamos las brechas en el acceso a la educación superior. Mientras que el 35,1% de jóvenes de 18 a 20 años con lengua materna castellana ha accedido a ese nivel de educación, solo el 10,6% entre los que tienen como lengua materna una originaria lo ha hecho. Entre ellos, los aymaras muestran una mayor inserción en los estudios de nivel superior, con 17,1%; esto se reduce a 10,4% entre los jóvenes

3. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP); Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; y Programa de Apoyo Académico a Estudiantes de Origen Indígena (HatunÑan), implementado en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuzco (UNSAAC) desde el 2003, y en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) desde fines del 2006.

4. La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, creada en el año 2000; y la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, fundadas en el 2010. Actualmente solo funciona la primera.

quechuas, y en los pueblos de la Amazonía no supera el 6% (Córdova 2011).

Quijano (2003) y Spivak (2003) señalan que las desigualdades son consecuencia de nuestra *herencia colonial*, debido a que como nación hemos fracasado en nuestro proceso de emancipación. Es decir, si bien contamos con autonomía política, esa herencia supone que los nudos coloniales siguen vigentes, haciendo que las relaciones de poder que existían durante la Colonia sigan reproduciéndose a través de una división social estructurada por estamentos y “razas” que fomenta la desigualdad y discriminación de manera institucionalizada.

Si bien la discriminación racial sigue siendo fuerte en el Perú, es necesario dar cuenta que tiene consecuencias distintas en hombres y mujeres debido a que existe una intersección muy clara en la práctica social con la discriminación por género. Gracias a los estudios feministas y de género sabemos que el sistema sexo/género ha sido construido, en los países de Occidente, desde una perspectiva patriarcal y que ha servido como la base de la opresión de las mujeres. Este sistema supone un conjunto de dispositivos por los cuales la sociedad otorga características sociales que son aprendidas e interiorizadas a partir de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres. Esto, a su vez, construye identidades y se posiciona en la base de las relaciones sociales entre los géneros. Bajo este sistema ideológico hegemónico, el hombre desempeña el rol de proveedor y se le asocia al espacio público, así como lo masculino es vinculado a la actividad física y a la fortaleza. Por su parte, la mujer está limitada a desempeñar el rol de reproducción social en el espacio privado, así como lo femenino es asociado a la pasividad y sumisión (Ruiz-Bravo 1997, Scott 1996).

Hasta hace poco, la teoría feminista consideraba a “la mujer” como una categoría homogénea y no socialmente diferenciada. Fueron las mujeres de origen afro quienes comenzaron el debate acerca de las diferencias existentes dentro de la categoría mujer, al no verse representadas y sentirse relegadas por parte de las feministas blancas. En ese sentido, emerge un enfoque distinto que tiene como base las variantes existentes en la jerarquización del género. Como bien sostiene Stolcke:

[...] se trata de comprender cómo la intersección entre la clase, la raza y el género produce experiencias comunes pero también diferencias en el hecho de ser mujer y, por otra parte, por qué el género, la clase y la raza son constitutivos de la desigualdad social. (Stolcke 2000: 28)

Una de estas intersecciones⁵ se puede observar en las mujeres indígenas, entre las cuales, aun así, encontramos múltiples heterogeneidades y tipos de mujer, una situación donde se cruzan temas de raza, etnia, cultura, lengua, clase social, opción sexual, etc. Entonces, ¿qué sucede si a las variables de etnicidad y acceso a la educación le sumamos la variable de género? ¿Qué significa ser mujer indígena universitaria y, posteriormente, profesional en el Perú?

El presente documento tiene como objetivo dar cuenta de las trayectorias de profesionalización de mujeres indígenas peruanas y bolivianas a través del acceso a la educación superior. Para lograr este cometido hemos analizado las historias de vida de un conjunto de mujeres, así como sus trayectorias profesionales. Las preguntas que han servido como hilo conductor han sido las siguientes: ¿qué significa para estas mujeres acceder a la educación superior?; ¿cuáles han sido sus posibilidades y limitaciones, más allá de sus sujeciones?; ¿cuáles han sido sus trayectorias de vida?; ¿qué tienen de común y de diferente sus historias de vida?; ¿de qué manera piensan su identidad y se vinculan con ella después de haber pasado por la educación superior?⁶

-
5. La “interseccionalidad” ha ido cobrando protagonismo en el discurso académico como método de interpretación y abordaje de las desigualdades que afectan a las mujeres.
 6. Sobre este tema específico, encontramos el libro *Género, etnicidad y educación en América Latina* (Sichra 2004), una compilación de artículos de México, Colombia, Perú y Bolivia que ponen el acento, cada uno desde sus particularidades, en que es necesario avanzar en la comprensión de que la clase, etnia, edad y el contexto social e histórico condicionan las relaciones de género. El artículo sobre el Perú, “¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”, de Patricia Oliart, analiza en cifras la situación de exclusión que viven las niñas y las mujeres de la sierra en nuestro país. Muestra, además, estudios de casos de cuatro comunidades en esa región. Además, está el libro *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*,

El corpus de análisis se basa en once entrevistas realizadas entre los años 2011 y 2012 a mujeres profesionales peruanas y bolivianas. Para el caso peruano, se entrevistaron a cinco mujeres que han sido becadas para llevar estudios de maestría por la Fundación Ford,⁷ y para el caso boliviano, fueron seis mujeres que han cursado diplomados y/o maestrías en la Universidad Indígena Intercultural.⁸

El documento se divide en tres secciones. En la primera parte presentamos un panorama general de la situación educativa de las mujeres indígenas. La segunda sección está centrada en las trayectorias de vida de mujeres indígenas peruanas y bolivianas que tienen en común haber pasado por la educación superior. Por último, dedicamos una sección a reflexiones finales, en la que proponemos, además, líneas de futuras investigaciones.

Las mujeres indígenas profesionales tienen por delante el reto de construir su desarrollo con la doble tarea de quebrar el viejo sistema sexo/género y luchar contra formas de discriminación étnica para salir de los márgenes de la vida social. La líder indígena Tarcila Rivera cree que esto es posible.

Concluimos pues, que las mujeres indígenas nunca tuvimos un rol pasivo, ni de lamento a nuestra condición de mujer. Muy al contrario, respondi-

de Donald Winkler y Santiago Cueto, eds. (2004), que da cuenta de los resultados de diferentes estudios sobre la educación de niños de diferentes grupos étnicos de países como Bolivia, Guatemala, el Perú, Ecuador y Chile, así como de descendientes afroamericanos del Brasil. En líneas generales, a través de la lectura se concluye que los niños afro y/o indígenas al llegar a la adultez, ganan menos que los blancos, y que el sueldo de las mujeres es significativamente menor que el de los hombres, independientemente de su origen o color. Asimismo, las conclusiones arrojan que son las familias con orígenes indígenas o afro las que mayoritariamente viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Uno de los artículos de este libro también está destinado al Perú: “La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua”, de Inés Kudó, y se centra en las oportunidades educativas (avances y obstáculos) de la población indígena.

7. Para conocer más sobre las becas de la Fundación Ford, revisar De Belaunde, Trivelli e Israel (2011) y Cuenca y Niño (2011).
8. Para información sobre la Universidad Indígena Intercultural, puede revisarse: <<http://www.reduii.org/>>.

mos con energía y sabiduría a los retos que pusieron las circunstancias donde tuvimos que superar los obstáculos como indígenas, mujeres y pobres. (Rivera 2008: 333)

Con los datos presentados y la reconstrucción de las trayectorias de este grupo de mujeres profesionales indígenas esperamos contribuir a construir la justicia social que nuestro desarrollo y nuestra sociedad necesitan.

Panorama de la situación educativa de las mujeres indígenas

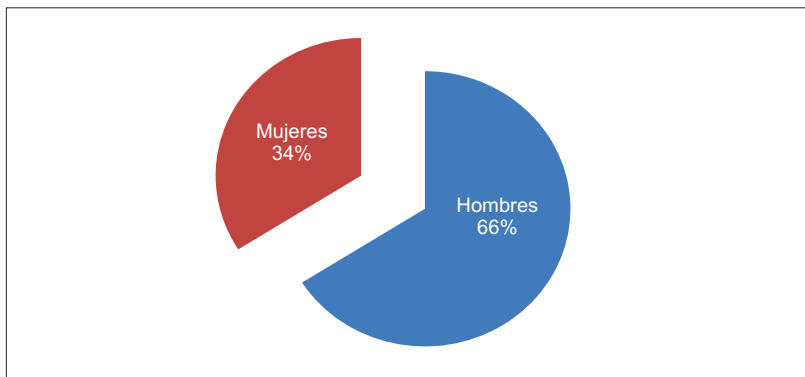
Desde la década de 1990, el Perú y muchos otros países en el mundo se comprometieron, en el marco de un conjunto de reuniones y acuerdos internacionales,⁹ a implementar políticas educativas que permitan que más niñas y jóvenes se incorporen al sistema educativo. Comparados con Asia y África, los índices de escolaridad femenina de América Latina se encuentran mucho más cerca de aquellos de los países del Norte, y el Perú logró retener a más niñas hasta el fin de la educación primaria.

Los “grandes números” indican que las trayectorias educativas de las mujeres peruanas se inician con una base ancha en el acceso de las niñas a la primaria, pero que se va estrechando a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo. Este patrón se repite si consideramos variables étnico-culturales. Aunque la proporción de hombres indígenas es mayor que la de mujeres indígenas, la brecha es menor en primaria, donde el porcentaje de hombres y mujeres que culminan la educación básica es de 54% y 46%, respectivamente. Para el caso de la educación secundaria completa, la brecha crece con 64% de hombres *versus* 36% de mujeres.

9. Nos referimos a los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación en Jomtien (1990), la Conferencia Mundial sobre Mujeres en Beijing (1995), la Conferencia Mundial de Educación en Dakar (2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), entre otros.

Esta diferencia sigue en aumento al llegar a la educación superior, donde un 66% de los hombres culminan los estudios universitarios, en comparación con un 34% de mujeres.¹⁰

GRÁFICO 1
Educación universitaria para población indígena por sexo



Fuente: ENAHO 2012.

Pese a las diferencias observadas entre hombres y mujeres indígenas en el acceso a la educación superior, hay una mejora del 6% para el año 2012 en el acceso de las mujeres respecto del 2007. Este avance no solo se explicaría por los distintos esfuerzos que ha venido realizando el Estado en ampliar la cobertura, sino también por el cambio en los patrones socio-culturales y discursivos respecto de la educación que se está dando en las zonas rurales. Como veremos en la sección siguiente, existe una narrativa muy potente por parte de las madres indígenas respecto de que sus hijas cursen estudios secundarios y superiores por representar esto el ideal de cambio y de progreso.¹¹

10. En el nivel de posgrado ocurre algo similar. Las mujeres son solo casi un tercio del total.
11. Este cambio también es mencionado por Aileen Agüero y Mariana Barreto para el caso de la educación secundaria: “en las localidades donde realizamos el trabajo de

Sin embargo, el acceso no ha alcanzado a todas las mujeres de igual manera. Existe una arraigada y creciente brecha entre los niveles educativos alcanzados por las mujeres urbanas y los que logran las mujeres rurales en los países latinoamericanos con mayor concentración de grupos indígenas (Oliart 2004).

En el Perú, el rostro de la población indígena que no sabe ni leer ni escribir y que no cuenta con ningún tipo de educación es predominantemente femenino. Del total de la población indígena analfabeta, 76% son mujeres, y del total de personas indígenas que no cuentan con ningún nivel educativo, 81% lo son también.

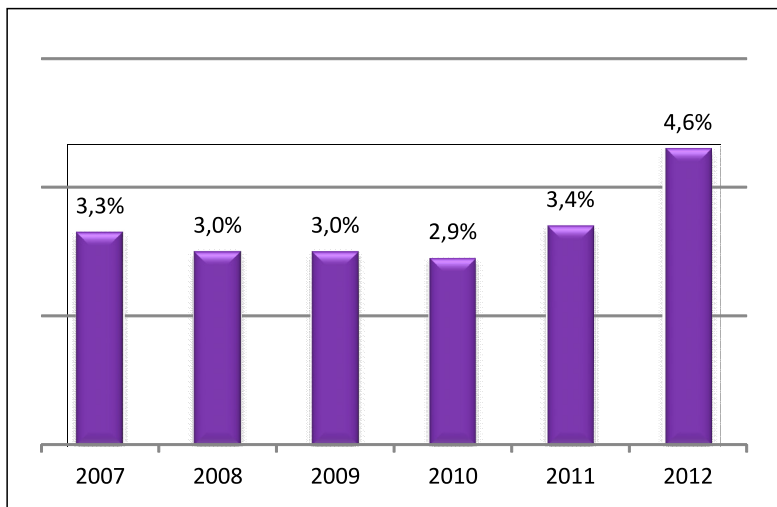
Esta situación mejora un poco entre las más jóvenes. Encontramos que, respecto de diez años atrás, la proporción de mujeres jóvenes rurales con secundaria completa se ha duplicado. Sin embargo, si se compara este dato con las mujeres jóvenes urbanas, vemos que las brechas persisten: la proporción de mujeres jóvenes urbanas *versus* mujeres jóvenes rurales con educación secundaria completa es casi más del doble (Agüero y Barreto 2012).

La brecha es aún mayor si analizamos el caso de mujeres no indígenas con educación superior en contraste con las mujeres indígenas. Para el año 2007, las mujeres indígenas con estudios superiores solo representan el 3,3% del total de mujeres con ese nivel de educación. En los años siguientes, 2008, 2009 y 2010, la data muestra una ligera caída en el porcentaje de mujeres indígenas con 3,0%, 3,0% y 2,9%, respectivamente. En el 2011 se da un incremento con 3,4%. Y en el 2012, último año para el que se tienen datos, el porcentaje de mujeres indígenas que culminan la educación terciaria alcanza su mayor porcentaje, con 4,6%, como lo muestra el gráfico 2.

El análisis cuantitativo del acceso a la educación puede hacernos caer en generalizaciones que ocultan profundas desigualdades de

campo, afirmaban que existe una ley que indica que quien desee acceder a algún trabajo ofrecido por instituciones públicas, desde barrenderos hasta trabajadores de construcción, debe haber completado la secundaria. Este tipo de ideas o creencias forman parte del mito de la educación. Se trata de un discurso interiorizado por las mujeres que les hace valorar más la educación secundaria” (Agüero y Barreto 2012: 20).

GRÁFICO 2
Mujeres indígenas con estudios universitarios como porcentaje del total
de mujeres con estudios universitarios



Fuente: ENAHO 2007-2012.

oportunidades y que reproducen históricas relaciones de poder.¹² Existen muchas variables que complejizan el término “acceso”, como son las de género, etnicidad, pobreza, patrones socioculturales, ubicación geográfica,

12. Para un análisis a profundidad de la *data* cuantitativa, puede revisarse Montero (2006), quien concluye que el sistema educativo sigue siendo altamente excluyente y discriminador con las niñas y adolescentes, y pone en evidencia que dichos problemas no solo se encuentran en los ámbitos de cobertura y permanencia, sino en los procesos educativos y en las posibilidades reales de acceder a aprendizajes de calidad. Se siguen manteniendo altos índices de desaprobación, repetición, atraso y en muchos casos abandono escolar, que afectan más a las niñas y adolescentes. En la misma línea, Vásquez y Monge (2007) muestran que el sistema educativo es altamente excluyente para las niñas y adolescentes rurales y ponen en evidencia que la posibilidad de las mujeres de acceder a una educación de calidad no solo les asegurará tener mayores opciones de acumulación financiera, sino que les permitirá desarrollar más capacidades para convertirse en agentes de cambio social.

etc. Variables que, cruzadas entre sí, arrojan resultados poco favorables (menor acceso a la educación, menor rendimiento académico, mayor tasa de deserción y/o repetición), así como también soslayan muchas veces la calidad de la enseñanza y la incorporación de enfoques de género en los contenidos educativos y la vida escolar.

En esta línea se ubica la investigación de Ruiz-Bravo, Muñoz y Rosales (2006) sobre la exclusión de la perspectiva de género en las políticas educativas; la de Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales (2006) sobre cómo el currículo nacional no considera las relaciones de poder y de dominación en las relaciones de género; las de Ames (2006) y Oliart (2005) sobre la reproducción de la prácticas rurales comunales de inequidad de género en los procesos educativos; y las de Valdivia (2006) y Espinosa (2004) sobre las contradicciones entre el discurso formal sobre el tema de género y las concepciones de género en el desarrollo de las clases por parte de los docentes, tanto en educación básica como en técnica superior.

Trayectorias de profesionalización de mujeres indígenas peruanas y bolivianas

Las historias de vida y trayectorias de profesionalización de las mujeres indígenas entrevistadas son heterogéneas, con idas y venidas, con caídas, tocadas de fondo, naufragios. Pero también están llenas de fuerza y ganas de seguir adelante, de no sucumbir, de resiliencia. Lo común de estas trayectorias son los contextos de carencias, sobre todo económicas, aunque no solo de esa índole. También son historias plagadas de desencuentros con sus fueros más íntimos, como son sus pares: padres, hermanos, esposos, compañeros de escuela o de universidad. Son mujeres cuyas historias están atravesadas por la pobreza, por la exclusión, por la discriminación por género y etnicidad, pero que a pesar de las dificultades logran culminar con éxito sus estudios secundarios y entrar a la universidad.

Estas mujeres lograron revertir un destino repetido a diario por las estadísticas, las diversas investigaciones empíricas, lo que muchos presupu-
nemos, por sus propias comunidades y familias: que la educación superior

no es accesible a las mujeres, más aún si son indias. En todos los casos analizados, los padres y las madres no culminaron la educación básica regular. Este dato vuelve aún más excepcionales sus historias, ya que se sabe que el nivel de educación alcanzado por los padres de familia tiene un efecto directo en el logro educativo de sus hijos.

Entonces, ¿qué tienen de particular estas historias?, ¿cuáles han sido las variables que han permitido a estas mujeres continuar con sus trayectorias de profesionalización?, ¿qué jugó en contra de ellas?, ¿cómo lograron superar los problemas personales, comunales, de clase, económicos y de género?

Transiciones hacia la adultez: construyendo los cimientos del cambio¹³

Los relatos de vida de las once mujeres entrevistadas comparten una visión sobre la infancia que se encuentra en una constante tensión. La gran mayoría de estas mujeres es de origen rural, por lo que los recuerdos de su niñez se sitúan en el campo y en lo bucólico de ese paisaje y de su tiempo. Sin embargo, esta imagen se desdibuja cuando hurgan un poco más y aparecen los contextos de carencia económica y falta de seguridad.

Siempre es difícil porque, tú sabes, cuando uno quiere estudiar, tiene que tener también libros, tiene que tener acceso a una computadora, son las mismas cosas que ahora los chicos necesitan, antes no era tanto, ¿no? No veías esas cosas, pero pienso que sí, tenía dificultades, tú sabes, entre la luz, el agua o comer mejor o salir de paseo. Esas cosas no las he tenido. (Raquel)

Mmm, de repente esa era otra época en que, de alguna manera yo... no era... no podría decir que he sido feliz. Pero tampoco podría decir que he sido infeliz [...] las condiciones de vida eran realmente limitadas, entonces nunca he dicho ni lo siento así, no, no ha sido la infancia que cualquier persona quisiera tener, ¿no? O sea, difícil, yo diría que ha sido, una infancia difícil porque

13. Los nombres de las entrevistadas han sido cambiados.

tenías que... tenía yo que cuidarme porque en la zona en que yo vivía era una zona difícil, delincuencia, alcoholismo, drogadicción. (Tania)

La dificultad y las carencias que sufren los niños y niñas en contextos rurales han sido mencionadas por múltiples estudios de corte etnográfico en el Perú y en el ámbito latinoamericano. Así como también la literatura especializada para el caso andino nos habla de cómo la violencia física se asienta en la base de las relaciones de socialización en la escuela, generalmente de profesor/a-alumno/a, y en la familia.¹⁴ Usaremos dos citas sobre violencia en la escuela para graficar lo que mencionamos:

Fue una experiencia con una maestra, con una maestra que yo no recuerdo por qué me golpeó e inmediatamente me escapé del colegio. (Raquel)

[...] esa fue una experiencia muy fea, porque era una profesora muy mala, realmente en esa época yo estudié, te daba con la regla, en las piernas, en las manos, pero ella era así de exagerada, recuerdo que a una amiga la golpeó horrible... Mira cuántos años ha pasado y eso no se me va de la cabeza. (Tania)

Encontramos, a su vez, que la mayoría de relatos devela una estructura de vida dividida por el encuentro de dos mundos simbólicos diferentes plasmados en dos idiomas: el castellano *versus* la lengua materna.¹⁵ Esta fragmentación se manifiesta por primera vez en su paso por la escuela primaria, aunque encontramos que reaparece a lo largo de sus vidas.

[...] yo repetí primer grado, no sabía el castellano, no me acostumbraba. A pesar que mi hermana me llevaba a su salón para tomar la leche, para estar junto con ella, no hablaba nada. Repetí, volví a hacer transición y recién pasé a primer año. (Georgina)

-
14. Puede revisarse Silva (1999), Ames (1998) y Rodríguez Rabanal (1986), entre otros.
 15. Esto ocurre con las mujeres que pasan su infancia en la comunidad y tienen como lengua materna una diferente al castellano. Para el caso de las mujeres que migraron a corta edad a una zona urbana y/o que tienen como lengua materna el castellano, el paso por la educación formal resulta más fácil; al menos, no existe el choque entre dos universos simbólicos distintos.

Otro rasgo común en las historias de vida de estas mujeres, vinculado a sus recuerdos de infancia, es la gran responsabilidad que tenían desde pequeñas en sus casas. El total de entrevistadas tienen en común haber asumido tareas domésticas (como el cuidado de sus hermanos menores, la limpieza del hogar, etc.) y productivas desde temprana edad. Esto acaso pueda dar ciertas luces de cómo y por qué se van estructurando sus subjetividades desde la responsabilidad, desde el no al ocio ni a descarriarse del sendero, que aparece de forma muy arraigada en su paso por la universidad.

[...] allí nosotros teníamos un pequeño restaurante que mi papá lo administraba y entonces muy temprano teníamos que ir al restaurante. Yo prácticamente me quedaba en la casa cuidando a mis hermanos, mientras que ellos iban a trabajar, y yo me iba al restaurante, cogía el almuerzo y lo llevaba a la casa, era mi rutina, limpiar la casa, recoger el almuerzo [...] para que comieran mis hermanos antes de ir al colegio y yo de allí me iba al colegio. (Sonia)

¿De qué cosas? De limpiar, de barrer, de tender las camas, eso sí, la ropa cada uno se lavaba la ropa, pero eso eran cosas de sábado, domingo, pero era más limpiar, limpiar. (Tania)

La gran responsabilidad que asumen en sus hogares, en el ámbito privado, la trasladan luego a la escuela. La mayoría de mujeres sobresalían académicamente, tanto en primaria como en secundaria. Esto contrasta fuertemente con un discurso paterno que las anula, las encasilla y sujeta al ámbito doméstico por el simple hecho de ser mujeres:

[...] como no teníamos muchos recursos, yo dos años no entré al colegio para que mis hermanos terminen primero, y después yo tenía que entrar, “porque tú no puedes estudiar porque eres mujer”, decía mi papá, “porque si vas a estudiar, va a ser para marido”, me decía. (Patricia)

[...] de parte de mi papá él estaba con la idea de que... no sé, los papás a veces que tienen, ¿no? Un poco su mentalidad de que no estudie, que ayude en la casa, esas cosas, que piensa que como somos mujer tenemos que estar ahí, ¿no?, ayudando a la mamá, y como era la única mujer en tantos hermanos. “¿Ya para qué vas a estudiar, si ya estudiaste, a dónde vas a ir?”. Y así me decía mi papá [...] “tienes que ayudar a tu madre, a trabajar, a darle plata”. (RC)

Encontramos así una característica ambivalente en sus biografías. Por un lado, el padre les dice que no pueden hacer nada más allá de lo que hacen en el hogar, que han nacido para eso. Se les atribuye significados simbólicos, bajo un enfoque reduccionista y meramente biológico, que reproduce la desigualdad entre hombres y mujeres y que atribuye un destino determinado a las identidades sexuales biológicas. Por otro lado, sin embargo, se les asigna responsabilidades que en la práctica van moldeando sus subjetividades.

En este contexto, la educación aparece en el imaginario de estas mujeres como uno de los pocos vehículos para salir de la pobreza, para progresar, lo que demuestra que el mito al respecto sigue vigente.

A veces cuando trabajas así, o sea no te valoran así, como a un perrito te tratan. Eso más me ha impulsado a mí a estudiar, entonces tengo que estudiar, tengo que estudiar [...]. (Patricia)

[...] no sé si ahora lo creo tanto, pero sí lo que creía era que eso me iba abrir más puertas, pues, ¿no? Tener más oportunidades de un buen trabajo, de poder acceder a una vida más digna, ¿no? O sea, digna en el sentido de que... bueno, de repente, digna no es la palabra correcta, una vida con lo mínimo, con las mínimas necesidades básicas [...] logradas, ¿no?, con un espacio para cada persona, o sea, con lo mínimo necesario para vivir tranquila. (Tania)

Encontramos matices distintos en el imaginario y valoración de la educación entre las mujeres bolivianas y peruanas. Para el caso peruano, la esperanza depositada en la educación como un factor de progreso habla de un progreso individual y familiar, pero no comunal, como sí sucede entre algunas mujeres bolivianas.

Para ser líder de tu pueblo, de tu región... yo había encontrado esa necesidad. No tenía casi las mismas posibilidades de participar, de enfrentar digamos a la realidad. Entonces, para mí como que era otro punto de partida para formar y preparar e inclusive ser como ejemplo [...], ¿no? Porque de mi generación debo de ser la única [...] hasta mientras no había ningún profesional en mi comunidad. (Ada)

El diferente valor que se le otorga a la educación tiene que ver con el desarrollo histórico de los movimientos indígenas en ambos países. En el caso boliviano, existen cinco organizaciones que representan a toda la población indígena y mestiza del territorio (casi el 70% de la población total).¹⁶ En Bolivia la identidad étnica pasa necesariamente por una identidad institucional. En el Perú, en cambio, el discurso sobre la etnicidad es bastante menor, así como su institucionalización (Cuenca 2014).

La decisión de la universidad y elección de la vida formativa

Hasta el momento, las trayectorias de las mujeres indígenas parecen similares a las de muchas de las niñas rurales que encontramos en la literatura especializada dedicada a América Latina. No obstante, encontramos en estas historias que el papel de la figura materna es clave en la decisión de continuar la secundaria y de cursar estudios universitarios, como lo evidencian las siguientes citas:

[...] creo que de alguna manera así nos inculcó, mi mamá nos decía “tienen que estudiar” a todos. Ella se sacrificó para que todos estudien, pero no todos aprovecharon, lo poco que podía darnos. (Tania)

Mira, yo tengo que agradecerle mucho a mi madre, porque desde que yo tengo uso de razón me acuerdo que siempre me ha incentivado, ¿no?, la responsabilidad, el estudio y la verdad que también uno lo va viendo conforme crece. Creo que esas cosas en el entorno que tú te vas moviendo te vas dando cuenta que es la única forma de salir de, pienso, de la pobreza, de... las dificultades que puedas tú tener, ¿no?, y también yo pienso que porque soy la mayor. (Raquel)

16. Las cinco organizaciones son: el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ); la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB); la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB); la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCIQB “BS”); y la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB).

En el caso de algunas profesionales bolivianas, además del rol específico de la madre, se menciona el papel que cumplen las organizaciones de mujeres, que influyen de una manera directa en la decisión de estudiar en la universidad, de salir al espacio público y posicionarse en él.

[...] yo conocí esa organización, entonces esas hermanas me decían: “No, tienen que estudiar, no podemos estar sufriendo así, algún día tenemos que ser algo, tenemos que ser mejores”. (Patricia)

Entonces, son sus propios pares —las mujeres de su entorno más íntimo— quienes se posicionan en el principio de la cadena de valor e influyen en la decisión de estas mujeres de continuar sus estudios. Son estas mujeres quienes las incentivan a estudiar y quienes promueven esta visión y práctica de cambio. Ellas les hablan basándose en su propia experiencia; les dicen: “no repitas mi historia, cámbiala”. Y la manera de romper con la tradición es a través de la educación.

Por otro lado, si bien existe este mandato materno de estudiar, encontramos que en la mayoría de los casos no importa qué se estudia, lo importante es estudiar. La idea de vocación o de vínculo entre talento e interés no forma parte de la elección formativa. Qué carrera seguir se presenta como una decisión aleatoria, una opción asociada sobre todo a la oferta disponible en las ciudades cercanas y al grado de éxito que alcanzan personas conocidas que ya la han estudiado.

Sí, era nueva y digamos... creo que había recién la primera promoción para el 99. Entonces me dijeron que había espacio e ingreso libre, entonces yo fui a buscar, y verdad que era ingreso libre. Y yo me anoté directo. Como que para no perder el tiempo más. Y de esa manera me quedé yo con esa carrera. (Ada)

[...] tenía una duda porque no sabía qué estudiar, yo primero quería Ingeniería de Sistemas en la capital. Mi papá me dijo: “No tengo plata, entonces lo único que te queda es estudiar en esta universidad de acá en la región” [...]. De repente encuentro una amiga que yo conocí en el colegio, mi amiga Alina, que yo admiraba porque siempre los profesores se referían a ella que era una buena alumna [...], y le digo: “¿Qué estás estudiando?, sé que estás en

la universidad". "Sí, estoy estudiando Ingeniería Forestal". "¿Qué es eso?", le digo, porque yo nunca escuché qué es eso. "Es para cuidar el medio ambiente y es bacán porque te vas al campo y cuidas el bosque, estudias las maderas, los nogales, cosas así". "Ah, bacán, yo también quiero estudiar eso". (Sonia)

El pragmatismo que observamos a la hora de elegir una opción formativa aparece también en las trayectorias de estudio. Es decir, prima la lógica de oportunidad en todo sentido. La virtud de la responsabilidad que se les inculcó en la infancia aparece de nuevo y dialoga con ese pragmatismo. No se permiten dedicar tiempo al ocio. Han elegido estudiar en la universidad y tienen que culminar en el tiempo establecido. Los planes recreativos y nocturnos, asociados a la juventud, se dejan de lado; representan básicamente una pérdida de dinero.

Como yo la tenía bien claro que yo quería terminar en unos cinco años, y que si desapruebas tienes que pagar [...] un extra, entonces yo no tenía ese chance. (Nancy)

[...] bueno, la mayoría de mis compañeros se dedicaban a las fiestas, incluso yo era vista como la chancona [...]. Y siempre hay ahí gente que, como eres la opuesta a ellos, comienzan a tener cólera [...]. Al inicio éramos 60 estudiantes las cuales fueron quedándose, porque también la universidad no es que tú te vas hacer una vida social, ¿no? (Sonia)

Los relatos de vida muestran, entonces, cómo la figura femenina y materna juega un papel fundamental en el desarrollo profesional de las mujeres indígenas entrevistadas. Este hecho, junto con las responsabilidades que se les asigna en la infancia por su condición de mujer, contribuye a la particularidad y excepcionalidad de sus trayectorias.

Del sujeto colectivo de la comunidad a la mujer social de la esfera pública

Hasta el momento hemos analizado la trayectoria de estas mujeres comenzando por la infancia y mostrando las carencias y limitaciones con las que

se encuentran en el camino. Hemos visto, también, los puntos de fortaleza y el peso de las redes sociales —las madres y, en el caso boliviano en particular, las organizaciones de mujeres— en la decisión de continuar su vida formativa. También hemos dado cuenta de que la idea de vocación no es primordial a la hora de elegir la carrera que van a estudiar, una acción más bien aleatoria. Entonces, ¿qué ocurre con estas mujeres después de haber pasado por la universidad? ¿Qué rol ocupa su vida laboral y de qué manera la vinculan con su identidad étnica y de género?

Lo que hemos podido observar es que todas las mujeres, desde sus diferentes disciplinas, sean ingenieras, profesoras, enfermeras o abogadas, tienen un fuerte vínculo con lo social. Quieren ayudar a las personas desde su profesión, desde lo que han estudiado. Se dan cuenta de las necesidades de los otros porque ellas han pasado por las mismas circunstancias. Hay una preocupación inherente por las problemáticas sociales, por los problemas de su entorno, por la gente.

Tenía dolor de muela, y mira una experiencia que me pasó a mí, cuando tenía diez años, creo, que me tocó ir solita al dentista. No tenía plata ni para sacarme la muela. O sea, me acuerdo de eso, que me dolía bastante y yo me fui sola, y tenía problemas de salud también, que hasta ahora los tengo, pero creo que fueron ya producto de... no sé de qué producto será, pero no tengo nada actualmente, según los médicos todo es psicológico, entonces por esa parte creo que era mi idea, ¿no?, de poder realmente yo ofrecer [...] a alguien y poder estudiar y por supuesto para yo poder tener mi mejoras en mi vida, ¿no? Vivir mejor y eso, eso yo pensaba. (Raquel)

Desde muy joven he visto mucha preocupación en tema de territorio de pueblos indígenas, porque [...] en la comunidad de mis padres está la minera Las Bambas, entonces ha habido una serie de atropellos ahí, lamentablemente, mucha falta de información que ha hecho que [...] acepten de repente las condiciones de ellos, en lo que he podido, como estudiante de Derecho, los he podido apoyar. (Nancy)

Así, el trabajo al que se dedican se vuelve un eje fundamental en sus vidas, un tema personal. Vemos, a través de las entrevistas, que se entrecruzan lo privado y lo público. Encontramos que existe un fuerte vínculo entre

su profesión y sus historias de vida. El compromiso con la ayuda al otro, a través de sus oficios, es para ellas primordial.

Sus madres les dicen: “posiciónate en el espacio público”, “sé alguien”. Sin embargo, todas sus trayectorias las devuelven al espacio privado, al cuidado del *otro*. Esa es la particularidad de estas mujeres indígenas profesionales: reproducen el cuidado del *otro*, algo que era privado y que hicieron en su infancia, en el espacio público. Eso es lo que les brinda el paso por la educación superior.

Sobre el paso por la universidad

En líneas generales, al preguntarles por el balance de su paso por la universidad, la mirada en retrospectiva es positiva. Las entrevistadas sostienen que el hecho de ser profesionales les ha permitido acceder a puestos de trabajo mejor remunerados, les ha proporcionado independencia económica y afectiva, y también seguridad personal. A ello le agregan haber obtenido, al haber estudiado, una visión global sobre temas culturales, económicos y sociales. La mayoría reflexiona en torno a un “antes” y un “después” de su paso por la universidad. Antes de él, tenían una visión muy particular y reducida que se constreñía a los problemas sociales de su comunidad; después, adquirieron la capacidad de entender esa problemática particular en un contexto mayor.

Sí, porque yo, por ejemplo, cuando era pequeña yo no conocía [...] no teníamos luz, vivíamos en la comunidad y aparte de eso yo no conocía una mesa para hacer mis tareas. Entonces, de alguna manera, por ejemplo, es con el trabajo [...] ha mejorado mi familia, a mi hijo puedo dar [...] puede tener lo necesario, digamos. Entonces realmente nos ha ayudado [...]. Por ejemplo, con la maestría que he hecho allá en Nicaragua, también las experiencias de otros países y todo eso, yo pensaba que solo en Bolivia había pueblos indígenas. Así yo pensaba, pero no había sido así, entonces yo creo que me ha dado más fuerza, tal vez con el tiempo voy a querer los cargos más altos [...] para que estas cosas cambien. (Patricia)

[...] me ayudó [...] a conocer otras realidades porque yo, o sea, mi círculo de amistades, no era muy grande, era gente de alrededor de Surquillo de mi colegio o vecinos míos, ¿no? Y esa era mi visión [...] tenía idea de que podía haber definitivamente otras realidades, mejores o peores que la mía, pero no las conocía. (Tania)

Sin embargo, esta visión positiva y general podemos matizarla si entramos al detalle de algunos aspectos. Hablamos ya de lo difícil que fue para estas mujeres superar la visión paterna sobre lo que debían hacer con sus vidas. Encontramos que todas las que forman parte del corpus de análisis de esta investigación sufrieron discriminación por el hecho de ser mujeres en su entorno íntimo, en su vida privada. No obstante ello, lograron vencerla y llegaron a la universidad. Pero en sus discursos sobre sus estudios universitarios hallamos otro tipo de discriminación que se intersecta con la de género: la de raza. Hay aquí una caída del ideal, un agujero en el mito de la educación, lo que justamente refuerza la idea con la que comenzamos esta sección sobre sus trayectorias. Esto es, que no existe una línea progresiva de menor a mayor en sus historias de vida, sino que son trayectorias con idas y venidas, con una multiplicidad de acontecimientos que dan forma a sus subjetividades, y en las cuales la condición étnica y de género atraviesa siempre sus experiencias.

Observamos así que se reproduce en la vida universitaria lo que experimentaron en la escuela: el choque entre dos mundos distintos por el uso de la lengua. Y es que en el imaginario social hegemónico la universidad está destinada a un solo tipo de sujeto: blanco, letrado, castellano y urbano.

No, no hablo muy bien [...] en la universidad todo el mundo se reía de mí... (Patricia)

En la universidad nos sentíamos discriminados, ¿no?, porque como por ejemplo nosotros entrábamos [...] al aula y después de que salíamos, desinfectaban. Nosotros mismos veíamos, echaban ambientador, lo barrían bien, limpiaban bien los asientos. (Tania)

Pero, además, alguna gente me conocía, algunas docentes me dijeron: “Pero tú eres del campo, ¿para qué quieres estudiar?, debes de volver al campo, entonces vuelve nomás a tu pueblo”. (Ada)

Entonces, yo en la puerta preguntaba: “Amigo, ¿qué te hace pensar que yo no puedo ser alumna de esta universidad?”. Yo me ponía a preguntarle al guardián: “¿Qué te hace pensar?, explícame, ¿qué te hace pensar?, ¿mi cara, mi tamaño, mi ropa? ¿Qué te hace pensar que yo no puedo ser alumna de esta universidad?”. “No, nosotros cumplimos órdenes”, decía. (Georgina)

Ello además se complejiza con lo que Edgardo Lander llama la “colonialidad del saber” que se reproduce en la enseñanza universitaria: “el discurso hegemónico del modelo civilizatorio, esto es una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la historia, el progreso y la buena vida” (Lander 2000: 11). Sobre este tema han sido pocas las reflexiones que hicieron las mujeres profesionales en estudio. Aun siendo escasas, ellas nos permiten plantear algunas interrogantes sobre la función de la educación universitaria en contextos de diversidad.

Animales te muestran en libro o en la escritura, pero no te imaginas cómo son. No te muestran tu realidad, era difícil, pues. Cuando salí, por ejemplo, a la ciudad [...] a pesar que leía correctamente, pero era difícil para mí empezar a romper esa barrera para hablar el castellano. (Ada)

[...] la educación ahí [en la universidad] está muy occidentalizada, para nada te enseñan la otra visión. Lo único que te enseñan es que si traes inversión, pues, el Perú va a salir adelante [...]. Lo que nos enseñan en la universidad [...] solamente te lo enseñan como un enfoque, no te dan el otro lado, ¿no?, el lado del pueblo. (Nancy)

Esta visión crítica sobre la educación superior es la menos frecuente y contrasta con otras visiones en las que prima la cuestión mimética, la homogenización: al pasar por la universidad, los sujetos se occidentalizan, siguen el mandato del “deber ser”, de que solo hay una forma de hablar y de escribir, un solo lugar de enunciación al que tienen que llegar. La educación les permite moldearse en ese sentido, cambiar la manera en que escriben y se expresan, porque ese es el único modo en que pueden tener voz.

Lamentablemente, la educación en provincia es muy baja y eso lo viví en México, porque ahí me enfrenté con la triste realidad que mi redacción era mala, una comprensión muy baja no sé si era porque [...] son temas complicadísimos pero, frente a mis compañeros también [...]. Había una diferencia con el argentino que tenía mayor cualidades para redactar, frente al español, bueno con los mexicanos, con los que son de la misma provincia, también estaba por ahí como nivel de los indígenas y su idioma mal hablado el español [...] yo estaba en ese nivel [...] toda esa situación creo que lo superé con los estudios que realicé en México, porque ahí ya *me tuve que esmerar para tener una buena redacción, ahí creo que recién aprendí el sentido de redactar como debe ser, hablar como debe ser.*¹⁷ (Sonia)

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuál es el marco de inclusión de la educación superior en el que se insertan estas mujeres indígenas?; ¿qué se deja de lado o de qué manera dialogan y se encuentran ambas esferas?; ¿se reproduce el sentido binario modernidad-tradición, barbarie-civilización, mito-ciencia, educación-cultura? Conocemos cuáles son los límites de la universidad. Sin embargo, es importante reflexionar sobre nuevas y mejores alternativas que puedan proyectar una educación mediada por las diversidades culturales, sociales y, por qué no, de género.

Esto nos lleva a una discusión mayor que quizás sea materia de otro trabajo. Mientras tanto, queríamos dejar constancia de estas interrogantes como una contribución a futuras investigaciones.

Reflexiones finales y pistas para una agenda de investigación

En líneas generales, el presente texto ha querido dar cuenta de cuáles han sido las características, los procesos y las trayectorias de once mujeres indígenas que han conseguido cursar la educación superior. Sabemos que a pesar de la expansión de la educación universitaria, algunos grupos no han

17. El resaltado es nuestro.

logrado beneficiarse de ella. Particularmente, las mujeres indígenas forman parte de los grupos excluidos de esta democratización de la educación superior. No obstante, algunas han logrado modificar esta situación e insertarse en el mundo universitario, para luego tentar un espacio en el ámbito laboral.

Este proceso no solo no fue fácil, sino que terminó constituyéndose en una estrategia de lucha por espacios de reconocimiento y representación. Todas las mujeres entrevistadas, de manera profesional o complementaria, practican un ejercicio político-reivindicativo. De alguna manera, cada una de estas historias vitales son también historias de búsqueda de justicia social. En términos de Nancy Fraser (2008), la representación es una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia, junto con la distribución y el reconocimiento.

Hemos tratado de reconstruir estas historias con la finalidad de comprender las experiencias que moldean las subjetividades de estas mujeres que se atrevieron a modificar el destino marcado por sus ancestros, y que ahora son profesionales con posgrado.

En este cambio de destino, las madres desempeñaron un papel fundamental. Primero, convenciendo a los padres para que, una vez terminada la primaria, sus hijas cursaran la secundaria. Luego, alentándolas a continuar estudios superiores.

Un asunto compartido por las mujeres entrevistadas fue que a pesar de los problemas padecidos en la escuela, la experiencia escolar fue significativa para su socialización, para su encuentro con “lo urbano” y su vínculo con otras mujeres. Martha Nussbaum sostiene que “La vida de los niños y las niñas que crecen con la certeza de que irán a la universidad e incluso tendrán acceso a un posgrado es profundamente distinta de la vida que llevan los niños y las niñas que a veces ni siquiera pueden asistir a la escuela” (Nussbaum 2010: 31).

Las dificultades durante la vida universitaria y luego en el mercado laboral no afectan el cambio positivo en la vida de las mujeres indígenas. Una mejor situación económica y una “apertura” hacia el mundo son argumentos comunes expresados por estas profesionales.

Es importante dar cuenta de que los diferentes contextos educativos y periodos históricos producen sus propias versiones de la identidad de género en relación con el poder. En ese sentido, lo que observamos a través de las trayectorias de estas mujeres es que existen factores muy importantes que condicionan y que tienen un impacto directo en sus posibilidades y decisión de cursar la educación superior. De alguna manera, rompen con la idea de subalternidad asociada a la indianidad femenina (De la Cadena 1991).

Las aproximaciones iniciales presentadas en este informe, con matices y sin generalizaciones, nos permiten plantear nuevas preguntas sobre los tres grandes temas que atraviesan este texto: educación, género y etnicidad.

A partir de esta exploración consideramos fundamental reunir un mayor conocimiento sobre las subjetividades de las mujeres indígenas en su vínculo con la educación superior. Se requiere conocer cuáles son las redes de soporte de estas mujeres, qué ocurre con la supuesta especificidad de su género (esposo, hijos, familia), qué sucede con el cambio en la percepción del tiempo, la dedicación y la distribución de tareas en el ámbito del hogar y laboral, qué aspectos de su vida, vinculados a su condición de mujeres y a su propia etnicidad, han tenido que ser puestos de lado con miras a lograr el éxito.

La investigación sobre las mujeres indígenas profesionales debiera aportar a la comprensión de los procesos estructurales que regulan la inclusión/exclusión de la vida social, a la vez que proponer elementos para construir una noción de justicia que evite perpetuar las ventajas de los grupos privilegiados (Young 2000).

Bibliografía

AGÜERO, Aileen y Mariana BARRETO

2012 *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en el Perú*. Lima: IEP, Nuevas Trenzas.

AMES, Patricia

2006 “La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres”. En Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA y Universidad Cayetano Heredia.

AMES, Patricia y Patricia OLIART

1998 “Notas de campo: el trato a los niños y niñas en la sierra rural”. En *Cuestión de Estado* 22: 34.

ANDERSON, Jeanine

1994 *La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos en el Perú*. Lima: Fundación Bernard van Leer, Ministerio de Educación.

CÓRDOVA, Gavina

2011 “Educación superior en el Perú: los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales”. En Mato, Daniel, coord., *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IE-SALC – UNESCO.

CUENCA, Ricardo

2014 “Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú”. En Cuenca, R., ed., *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP.

CUENCA, Ricardo y Rodrigo NIÑO

2011 *Igualando oportunidades: sistematización del programa internacional de becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima: IEP.

- DE BELAUNDE, Carolina, Carolina TRIVELLI y Cecilia ISRAEL
2011 *Inclusión a través de la educación de posgrado: el programa internacional de becas de la Fundación Ford*. Lima: IEP.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1986 “Del mito del Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. En *Socialismo y Participación* 36: 46-55.
- DE LA CADENA, Marisol
1991 “Las mujeres son más indias: etnicidad y género en una comunidad del Cusco”. En *Revista Andina* 9 (1): 7-29.
- DÍAZ-ROMERO, Pamela (ed.)
2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.
- ESPINOSA, Giuliana
2004 “Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima”. En Benavides, Martín, ed., *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- FRASER, Nancy
2008 *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- 2009 “La justicia como redistribución, reconocimiento y representación”. En Maíz, Ramón, coord., *Terorías políticas contemporáneas*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- KUDÓ, Inés
2004 “La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua”. En Winkler, Donald R. y Santiago Cueto, eds., *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

LANDER, Edgardo

- 2000 “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Lander, Edgardo, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

LEÓN, Juan y Claudia SUGIMARU

- 2013 *Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Lima: GRADE.

LÓPEZ, Luis Enrique, Ruth MOYA y Rainer Enrique HAMEL

- 2009 “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”. En López, Luis Enrique, ed., *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: PROEIB-Andes y Plural Editores.

LUHMANN, Niklas

- 1998 *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.

MIMDES – MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL

- 2010 *Una aproximación a la situación de la mujer en el Perú*. Lima: MIMDES.

MOHANTY, Chandra Talpade

- 2008 “Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial”. En Suárez Navaz, Liliana y Rosalva Hernández Castillo, eds., *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.

MONTERO, Carmen

- 2006 “La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?”. En Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA y Universidad Cayetano Heredia.

MOYA, Ruth

- 2011 “La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena”. En *Pueblos Indígenas y Educación* 61: 83-138.

MUÑOZ, Fanni, Patricia RUIZ-BRAVO y José Luis ROSALES

- 2006 “El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales”. En Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA y Universidad Cayetano Heredia.

NUSSBAUM, Martha

- 2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Buenos Aires: Katz.

OLIART, Patricia

- 2004 “¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En Sichra, Inge, comp., *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, PROEIB-Andes, InWEnt y Tantanakuy.
- 2005 “Género, sexualidad y adolescencia en la provincia de Quispicanchi”. En Oliart, Patricia, Rosa María Mujica y José María García, eds., *Quispicanchi. Género y sexualidad*. Lima: IPEDEHP-Fe y Alegría.

PROGRAMA HATUNÑAN

- 2001 *Caminos de interculturalidad: los estudiantes originarios en la universidad*. Lima: PUCP.

QUIJANO, Aníbal

- 1992 “Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En *Anuario Mariateguiano* IX (9): 113-122.
- 2003 “Notas sobre ‘raza’ y democracia en los países andinos”. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 9 (001).

RIVERA, Tarcila

- 2008 "Mujeres indígenas americanas luchando por sus derechos". En Suárez Navaz, Liliana y Rosalva Hernández Castillo, eds., *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.

RODRÍGUEZ RABANAL, César

- 1986 "Mundo interno y contexto social en sectores populares". En *Debate en Sociología* 11: 187-206.

RUIZ-BRAVO, Patricia

- 1997 *Una aproximación al concepto de género*. Lima: CEDOC.

RUIZ-BRAVO, Patricia, Fanni MUÑOZ y José Luis ROSALES

- 2006 "Género, educación y equidad en el Perú". En *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile: FLACSO Argentina, Hexagrama Consultoras e IESCO Colombia.

SCOTT, Joan

- 1996 "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, Marta, comp., *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

SICHTA, Inge (comp.)

- 2004 *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, PROEIB-Andes, InWEnt y Tantanakuy.

SILVA, Giselle

- 1999 "Resiliencia y violencia política: la esperanza realista en el siglo XXI". En Fort, María Rosa y Moisés Lemlij, eds., *El umbral del milenio*. Lima: PromPerú y SIDEA.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty

- 2003 "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". En *Revista Colombiana de Antropología* 39: 297-364.

STOLCKE, Verena

- 2000 “¿El sexo es al género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?”. En *Política y Cultura* 014: 25-60.

TAYLOR, Charles

- 1993 *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

VALDIVIA, Betsey

- 2006 “El rol docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica”. En Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA y Universidad Cayetano Heredia.

VÁSQUEZ, Enrique y Álvaro MONGE

- 2007 *¿Por qué y cómo acortar la brecha de género en educación en las niñas y adolescentes?* Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

WINKLER, Donald y Santiago CUETO (eds.)

- 2004 *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

YOUNG, Iris Marion

- 2000 *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.